



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Linguagens, Letramento e Alfabetização

Organização:

Paula Almeida de Castro
Jean Carlos Goncalves

ISBN: 978-65-86901-84-9

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.000



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

LINGUAGENS, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

ORGANIZAÇÃO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
JEAN CARLOS GONÇALVES



realizeventos
Científicos & Editora



LINGUAGENS LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguagens, letramento e alfabetização/ organizadores, Paula Almeida de Castro, Jean Carlos Gonçalves. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

403 p. : il.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.000

ISBN 978-65-86901-84-9

1. Educação. 2. Letramento. 3. Alfabetização. 4. Leitura I. Título. II. Gonçalves, Jean Carlos.

21. ed. CDD 372.4

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

Adriana Teixeira Alves	(SEDUC-CEARÁ)
Amanda Kelly Ferreira da Silva	(UFPE)
Carla Karina Freitas da Silva	(FADIMAB)
Claudia Cavalcante	(UFPR)
Daniela Gomes Medeiros	(UNIVALI)
Deise Cristina de Lima Picanço	(UFRJ)
Deusemar Cardoso do Nascimento	(UFMS)
Eliana Crispim França Luquetti	
Elizangela Patrícia Moreira da Costa	(UNEMAT)
Eurico Rosa da Silva Júnior	(UFPB)
Ewerton Lucas de Mélo Marques	(UFMG)
Francisca Luana Rolim Abrantes	(UFMG)
Janice Gallert	(UTP)
Jose Hilton Silva Dantas	
Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem	(SEEDF)
Kelli da Rosa	(FURG)
Lya Januária Vasconcelos Beiruth	(UFAC)
Maria Helena Cruz Pistori	(PUC-SP)
Mónica Guerrero Garay	(UNICAMP)
Nair Alves dos Santos Silva	(CEFET/RJ)
Otilia Heinig	(FURB)
Patricia Verônica Nascimento Dias Fernandes	(UFRB)
Paula Almeida de Castro	(UEPB)
Pedro Francelino	(UFPB)
Raqueline Chaves de Araújo	(PREFEITURA MUNICIPAL DE ICÓ E SEDUC-CE)
Rogério Casanovas Tilio	(UFRJ)

Silvana Lemes de Souza (UFSCAR)

Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz (FVP)

Victor dos Santos Moraes (FACULDADES INTEGRADAS
POTENCIAL)

PREFÁCIO

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: ENTRE LUTAS, CORPOS E AFETOS¹

Começamos pela ementa do GT *Linguagens, letramento e alfabetização*, que integrou o VIII CONEDU – Congresso Nacional de Educação / *O futuro da escola: repensando políticas e práticas*, realizado em Maceió/AL no período de 13 a 15 de outubro de 2022:

Analisar a utilização de múltiplas linguagens em contextos educacionais. Investigar as noções de letramento e alfabetização e suas reverberações para os campos da Linguística e da Educação. Compreender as relações entre linguagem, corpo e estética e suas potencialidades para os processos de formação humana em diferentes espaços e tempos educativos.

As relações entre Linguagem e Educação vem se movendo e se alterando ao longo do tempo, o que nos parece interessante do ponto de vista do verbo viver que é, em si, alteridade e mudança. Os tempos e espaços educativos tem sido alvo de diferentes bombardeios: indiretas, julgamentos e intromissões no trabalho de quem os faz viraram, especialmente nos últimos anos, algo comum e corriqueiro. Autorizações discursivas de cunho político mobilizaram forças para desestabilizar práticas e processos, bem como temas de urgente discussão na sociedade contemporânea. A educação foi deixada para trás.

A pandemia de COVID-19 acentuou a não interação presencial e pôs nossos corpos recortados em tela: emoldurados, apagados,

1 Trabalho realizado com o apoio do CNPq – Bolsa de Produtividade em Pesquisa/PQ2

desligados. Aceleramos o digital, nos obrigamos a uma adaptação rápida, a uma modificação em nossos hábitos e modos de ensinar, aprender e dialogar. Soma-se ainda, a toda a emergência sanitária, um caos econômico do qual a educação não escapa. E o que as linguagens, a alfabetização e o letramento tem que ver com isso?

Esta é uma pergunta que encontra interessantes respostas nos trabalhos submetidos e aprovados para comunicação oral, pôster e ebook desse GT. Entre a ansiedade por compreender para onde estamos indo e a pausa quase patética de uma era nunca antes tão imprevisível, lançamos, em coro, um clamor pela ciência, tão estigmatizada, reduzida e combatida no nosso país. Os trabalhos aqui publicados buscam, assim, apresentar possibilidades de construção de pesquisas em educação que, efetivamente, se posicionem enquanto sol de justiça em meio ao caos. Devolver à educação o lugar de mais importante esfera para o desenvolvimento social e comunitário ressoa como voz pulsante e latente, e é aí que a linguagem se destaca como potência. Sujeitos de linguagem são sujeitos com demandas que se tornam, aos poucos, viáveis e realizáveis.

Os textos publicados nesse ebook discutem políticas e práticas de linguagens, letramento e alfabetização, por uma perspectiva ampliada, que extrapola o universo das letras e alcança os estudos do corpo, da estética, da cultura, em um conglomerado de ações e reflexões que, longe de delimitar métodos e teorias de forma unificada ou homogênea, revelam uma diversidade de enfrentamentos, lentes e prismas pelos quais outros caminhos possíveis podem ser desbravados.

Desejamos que a leitura dos capítulos que seguem possa se constituir enquanto oásis em meio a desertos. Que neles, nos desertos, surjam estrelas incandescentes como símbolo do esperar e da crença, da fé em dias melhores, nos quais será possível recuperar, de algum modo, tantas perdas e déficits que hoje nos parecem, ainda, incontornáveis. As pesquisas apresentadas nesse livro tomam como pilar os entreatos entre Linguagem e Educação, e a partir desse íterim se configuram como uma arena de vozes onde as lutas, os corpos e os afetos se misturam e dançam no ritmo da resistência.

Jean Carlos Gonçalves

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.001

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM MEIO AOS
DESAFIOS PARA COM OS RESULTADOS DO SPAECE..... 13**

Francisco Joel Nascimento de Moura

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.002

**A COLABORAÇÃO NA CRIAÇÃO DE FÁBULAS: UMA
ANÁLISE DA ESCRITA E DA REVISÃO DAS PRODUÇÕES
DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 31**

Salezia Magna de Oliveira Costa

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.003

**DIÁRIO DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITOR:
REPENSANDO PRÁTICAS..... 53**

Ana Carolina Almeida de Barros Albuquerque

Ivânio Fabio Silva de Mello

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.004

**E SE FOSSE ASSIM? UMA PROPOSTA DE ENSINO DA
LITERATURA NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 73**

Paulo Henrique Lima Barroso

David da Silva Riotinto dos Santos

Andréa Regina Bezerril Barros

Luciana Silva Pimentel

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.005

**UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DA
LEITURA E LITERATURA NOS ANOS INICIAIS..... 83**

Eciône Félix de Lima

Yzynyia Silva Rezende Machado

Maria Cristina Leandro de Paiva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.006)

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PELO WHATSAPP 106

Yzynyta Silva Rezende Machado
Maria Cristina Leandro de Paiva
Eciône Félix de Lima

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.007)

A FLAUTA DOCE COMO INCENTIVO A LEITURA EM UMA BIBLIOTECA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL 124

Marilene Rodrigues
Denise Rejane Silva de Almeida Vila Nova

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.008)

METODOLOGIAS ATIVAS E LÚDICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO 126

Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra
Josefa Micássia da Costa Lima
Vitória Silva Souza

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.009)

O EIXO 'ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA' NA BNCC E NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: PRESENÇA (OU NÃO) NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO 146

Carlos Eduardo B. Alves

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.010)

ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO E A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS 161

Katiéli Stasiak da Cunha

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.011)

REESCRITA TEXTUAL: INSTRUMENTO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DO 5º ANO 172

Fernanda Viana de Castro Albuquerque

Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.012

**PROJETO DE EXTENSÃO RUMO A ALFABETIZAÇÃO
(PERA): DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E
RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM REALIDADE BEM
SUCEDIDA**.....

192

Rafael Nilson da Costa Marinho

Ray Mayanne da Costa de Carvalho

Amanda Cristine dos Santos Mendonça

Maria do Perpetuo Socorro Parente da Silva

Raphaela da Costa Marinho

Maria do Perpetuo Socorro Lima de Sousa

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.013

REFLEXÃO SOBRE: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....

194

Sunamita de Souza Belido

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.014

**OS ENCONTROS COM A LEITURA A PARTIR DA
BIBLIOTECA ESCOLAR**.....

213

Cristiana Vasconcelos do Amaral e Silva

Andréa Tereza Brito Ferreira

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.015

**PRÁTICAS DE ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E
ANÁLISE LINGÜÍSTICA NA ESCOLA: OS SABERES
DOCENTES EM AÇÃO**.....

239

Sirlene Barbosa de Souza

Abda Alves Vieira de Souza

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.016

**ESTRATÉGIAS FORMATIVAS EM FOCO: CONTRIBUIÇÕES
DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DA
LEITURA NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO**.....

266

Abda Alves Vieira de Souza

Sirlene Barbosa de Souza

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.017)

A PROMOÇÃO DA LUDICIDADE, DA CONVIVÊNCIA E DO PERTENCIMENTO ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA ESCRITA DE UM JORNAL ESCOLAR **287**

Giselle Bezerra Mesquita Dutra
Adriana Leite Limaverde Gomes

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.018)

A LINGUÍSTICA APLICADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) **308**

Mery Cristiane Batista Pacheco
Joanderson de Oliveira Gomes

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.019)

A MULTIMODALIDADE NO TEXTO PUBLICITÁRIO ESTÁTICO: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA À LUZ DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL **328**

Talita Ferreira da Silva de Brito Arruda
Maria Natália Coelho da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.020)

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PARA O LETRAMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA A DESCOBERTA DE PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA **348**

Tatiana Maria Ribeiro Silva
Nara Lúcia Gomes Lima
Felipe Barroso

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.021](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.021)

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO **365**

Lúcia de Fátima Santos

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.022

O USO DO PADLET NO LETRAMENTO LITERÁRIO A
PARTIR DO CORDEL: APROXIMAÇÕES PARA UM ESTADO
DA ARTE **367**

Helyab Magdiel Alves Lucena

Andréia Lourenço dos Santos

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.023

A RELEITURA DURANTE PROCESSO DE ESCRITURA EM
TEMPO REAL DE ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS **388**

Rosely Pereira

Eduardo Calil

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.001)

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM MEIO AOS DESAFIOS PARA COM OS RESULTADOS DO SPAECE

[Francisco Joel Nascimento de Moura](#)

Professor Substituto na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME/FOR), Mestre em Educação pelo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE; Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Plus; Graduado em Pedagogia - UECE; joelmoura.prof@gmail.com.

RESUMO

A aprendizagem da leitura e da escrita trata-se de um processo que tem início bem antes da vida escolar e apresenta diferentes desafios, sejam sociais, pessoais e até estruturais, contudo outro desafio surge frente a necessidade de obtenção de bons resultados para a avaliação externa do estado do Ceará, o Sistema Permanente de avaliação da Educação Básica (SPAECE), assim, esta produção tem como objetivo conhecer as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento tendo em vista a eficácia de seus métodos frente à necessidade da obtenção de bons resultados no SPAECE. A abordagem metodológica pauta-se na pesquisa qualitativa (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009) e se caracteriza por uma pesquisa de campo e a bibliográfica (SEVERINO, 2007). Fundamenta-se nas produções de Ferreiro e Teberosky (1984), Curto (2009), Saul (2015), Franco (2012) e Veiga (1988). Seus resultados consideram que a avaliação enquanto estiver numa perspectiva de controle, poderá até obter bons resultados quantitativo, mas os qualitativos ficarão à mercê dos números positivos que o Estado precisa exibir.

Palavras-chave: Alfabetização, letramento, Prática pedagógica, Avaliação externa, SPAECE.

INTRODUÇÃO¹

O Sistema Permanente de avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), trata-se de uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos educandos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Estas avaliações são aplicadas aos estudantes dos 2^{os}, 5^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental, e todas as séries do Ensino Médio.

Porém, neste texto, o foco volta-se ao 2^o ano do Ensino Fundamental, de modo a compreender os processos em sala de aula que antecedem a avaliação, e as influências que a obtenção de um bom resultado interfere no processo de alfabetização e letramento, haja vista que a avaliação do SPAECE para o 2^o ano é chamada de Avaliação da Alfabetização, o SPAECE-Alfa, logo que avalia o nível de proficiência em leitura dos educandos.

Desta forma, é necessário forjar um elo de como uma avaliação de larga escala, tal qual o SPAECE, influencia no processo de alfabetização e letramento; assim será explanado o que se sabe sobre a alfabetização bem como avaliação em larga escala, principalmente a partir dos estudos acerca da psicogênese da língua escrita, apresentados no início da década de 1980 por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1984), complementando com as ideias de Curto (2009) que apresenta discussões sobre estes estudos em relação ao pensamento infantil da leitura e escrita, seguido de Saul (2015) ao analisar as avaliações externas em larga escala.

Para que se possa compreender como se entrelaçam os temas alfabetização e avaliação em larga escala, é preciso levantar o seguinte questionamento: Como as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento são influenciadas para que haja uma obtenção de bons resultados na avaliação externa em larga escala do Estado do Ceará, o SPAECE?

Para responder ao questionamento, foi elencado como **objetivo geral**:

1 Vale ressaltar que esta produção se origina de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento do autor no ano de 2019.

- Conhecer as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento tendo em vista a eficácia de seus métodos frente à necessidade da obtenção de bons resultados no SPAECE.

E como **objetivos específicos**:

- Identificar os materiais pedagógicos utilizados e desenvolvidos pelos professores no âmbito escolar para a formação dos educandos.
- Investigar o posicionamento da gestão relacionando os resultados obtidos no SPAECE com o trabalho desenvolvido pelos educadores da instituição.

A metodologia utilizada para alcançar estes objetivos foi orientada de maneira qualitativa, haja vista que valoriza o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos docentes em questão (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009), tendo como métodos para a coleta de dados a pesquisa de campo e a bibliográfica, que segundo Severino (2007), na primeira o objeto/fonte é abordado em seu ambiente próprio e a segunda possibilita um embasamento teórico e o desenvolvimento de qualidade, o que facilitará assim uma melhor compreensão do assunto abordado.

Visto isso, este trabalho discorrerá sobre a alfabetização e letramento no âmbito escolar frente à necessidade da obtenção de bons resultados no SPAECE de modo que, ao longo do texto, serão levantadas diversas ideias acerca das avaliações de larga escala enquanto sistema de controle e pondo em foco os desafios para com a alfabetização e letramento. Assim, suas divisões contam com a metodologia, aprofundamento teórico intitulado de “alfabetização e o peso das avaliações”, os resultados e discussões e as considerações finais.

METODOLOGIA

Para alcançar uma compreensão entre as disparidades nos processos avaliativos externos – limitando-se aqui a uma breve análise do SPAECE – e as diferentes realidades vivenciadas em sala de aula, a intenção metodológica deste trabalho preza por considerar

diferentes pontos de vistas apresentados pelos participantes deste estudo, de forma a traçar diálogos entre os mesmos e problematizá-los, para assim compreender se a obtenção de um bom resultado no sistema avaliativo externo em estudado interfere no processo de alfabetização e letramento de forma significativa. Logo, a abordagem metodológica que orienta este texto se fundamenta em aparatos da pesquisa qualitativa. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para tanto, inicialmente se fez necessário um estudo bibliográfico sobre o conceito de alfabetização e letramento para assim contrapor e/ou associar os termos diante as interpretações dos mesmos promovidas pelo SPAECE, assim como o papel dos agentes alfabetizadores que os promovem.

Em outra perspectiva por meio de fontes digitais, especificamente alguns sites de instituições e organizações como a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará, assim como de alguns referenciais bibliográficos, foi objetivado apreender o que representam as avaliações externas diante um contexto produtivista pregado por um modelo neoliberal da economia, e de forma pontual, o que é, e o que representa o SPAECE a nível “alfabetizador”.

Partindo para o contexto escolar, a pesquisa se desdobra numa outra perspectiva. Zamboni (2001) nos lembra de uma das etapas fundamentais ao se iniciar uma pesquisa: a observação. Nesse trabalho prezamos por não nos limitarmos apenas à figura do professor ou ao espaço da sala de aula, mas na integridade do espaço escolar em si – bibliotecas, banheiros, espaço recreativo e até relações interpessoais – havendo assim a possibilidade de analisar como essa estrutura se integra e ressignifica os processos de aprendizagem de estudantes e professores.

Tendo por motivação os estudos realizados por Severino (2007) propomos a aplicação de diferentes questionários, destinados a professores – do 2º anos – e gestores. O questionário, respondido de forma escrita oral, tem como propósito adquirir, por meio das argumentações dos sujeitos, um conjunto de informações que ajudaram a apreender as visualidades subjetivas dos mesmos sobre a concepção de alfabetização e letramento, bem como o SPAECE.

ALFABETIZAÇÃO E O PESO DAS AVALIAÇÕES

Para que seja possível compreender plenamente as abordagens feitas nesta pesquisa é necessário conhecer parte dos conceitos que envolvem os temas aqui abordados; desta forma, os tópicos a seguir apresentarão breves conceitos acerca de prática pedagógica, alfabetização e letramento, do papel do professor no processo de aquisição da língua escrita, das avaliações externas em larga escala de maneira geral e finaliza com a apresentação do SPAECE.

O QUE É PRÁTICA PEDAGÓGICA?

É nela que professor, em exercício de sua função, tem a prática pedagógica como norteadora da sua atividade docente, visto que a mesma pode ser considerada como a ação educativa que o docente irá inserir dentro do espaço escolar, sendo a mesma utilizada com os conteúdos de ensino, material didático e até mesmo em seu planejamento.

Frente a isso, “reafirmando o conceito de práticas pedagógicas, considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas Educacionais/solicitadas/requeridas por dada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 154), ficando classificado pela autora, o conceito de prática pedagógica, todas as ações formativas que buscam atender as necessidades educacionais dos educandos. Já nas palavras de Veiga (1988, p. 8),

Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, é inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

Ou seja, entende a prática pedagógica por ações com determinados objetivos, cabendo aos professores buscar condições adequadas para a sua realização. Assim, fica entendido que a prática pedagógica é o meio que o professor utiliza para facilitar a compreensão e assimilação de conteúdos por parte dos alunos,

mas nem todos aprendem da mesma forma, necessitando assim de determinadas condições para a sua aprendizagem.

Veiga (1988) afirma ainda que existem duas práticas pedagógicas, sendo a primeira a prática pedagógica repetitiva, caracterizada pelo rompimento da teoria e prática, haja vista que a sua prática não considera o sujeito, se torna desinteressante e finda por apenas depositar conteúdo sem significado para os sujeitos, o que nos faz lembrar de Freire (2014) ao tratar da educação bancária, que define como aquela que apenas deposita conteúdos passivamente, de forma mecânica e descontextualizada.

Já a segunda é definida como prática pedagógica reflexiva, pois sua característica principal é que não há um rompimento entre teoria e prática, assim a prática pedagógica se torna criadora, logo que parte da prática social e chega nela também, o que então define e orienta a sua ação (VEIGA, 1988).

Compreender a prática pedagógica reflexiva é estar ciente que a mesma é transformadora, pois se parte da prática social, também interfere diretamente nela, assim um professor que tem sua ação pautada na reflexão-ação e considera seus sujeitos como reflexivos, acarreta que o conhecimento produzindo entre eles pode ser transformador. Logo, é através da prática pedagógica que o professor proporcionará o desenvolvimento de habilidades que proporcionem a aprendizagem da leitura e da escrita aprofundadas mais adiante.

UM BREVE CONCEITO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para compreender como se dá o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é necessário compreender de forma significativa o que é alfabetização e letramento. Assim Magda Soares (2004) apresenta o conceito de alfabetização como o processo pelo qual o indivíduo passa para aprender a codificar e a decodificar os símbolos, sendo considerado alfabetizado aquele que sabe ler e escrever um bilhete simples.

Esse processo de alfabetização, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) de Língua Portuguesa, é previsto em dois estágios. No primeiro deveria ensinar o sistema alfabético de escrita e algumas convenções ortográficas do português

ao aluno. O que deveria garanti-lo a possibilidade de ler e escrever. No segundo estágio seriam desenvolvidos exercícios de redação e treinos ortográficos e gramaticais. Logo, com esta teoria, idealiza-se que a capacidade de produzir textos venha da capacidade de escrevê-los de próprio punho.

Porém os estudos acerca da psicogênese da língua escrita, apresentados no início da década de 1980 por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização não é apenas a codificação e a decodificação de símbolos e sim um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação da língua escrita.

Ferreiro e Teberosky (1984), em sua pesquisa em relação ao pensamento infantil sobre a leitura e escrita, descobriram que o processo de aprendizagem da leitura e escrita é construída pelas próprias crianças, uma vez que esse processo “é universal no que se refere a escritas alfabéticas como as nossas, independente dos métodos escolares utilizados ou, inclusive, antes do ensino escolar” (CURTO, 2000).

Até então, não existia uma nomenclatura para o que chamamos hoje de letramento, somente por volta desta década que se viu a necessidade de nomear a prática social que é dada à leitura e a escrita. Desta maneira, alfabetização e letramento são conceitos diferentes e possuem suas próprias especificidades, logo, levando em consideração que a linguagem é um fenômeno social, letramento é ler e escrever o mundo, de modo a pôr em prática, de maneira contextualizada, as práticas sociais da leitura e da escrita.

O papel do professor no ensino da leitura e da escrita

A partir de meados do século XX com a teoria sociointeracionista surgiram diversas teorias acerca da alfabetização, mas os métodos para aplicá-los ou não são conhecidos nem disseminados do meio docente, ou não existem.

Sabe-se, porém, entre educadores e pesquisadores, que há diversas propostas de atividades e metodologias a serem trabalhadas para a alfabetização de forma construtiva e reflexiva, porém atividades e metodologias essas que não chegam ao acesso de todos os docentes da educação básica; e não culparia o profissional

de educação por isso, pois é possível supor que se houvesse um investimento maior do Estado, em pesquisas na educação, tais metodologias seriam mais facilmente disseminadas como produções científicas.

Mas ao se tratar da escrita, as crianças por mais que já tenham suas hipóteses construídas, não aprendem sozinhas, é necessária a figura de um mediador nesse processo, como afirma Curto (2000, p. 32), “As crianças não aprendem espontaneamente, nem por si mesmas. Aprendem reflexivamente, porque *alguém* as põe em situação de pensar”. Esse “alguém” citado por Curto é a figura do professor. Que para ele é “protagonista ativo da aprendizagem de seus alunos”.

Curto (2000) vem afirmar que o professor é o responsável por decidir o que vai ser ensinado, conteúdos, materiais metodologia e avaliação. Em partes é possível se concordar. Porém, os conteúdos e o que vai ser ensinado é algo preestabelecido pela atual Base Nacional Comum Curricular, cuja organização em sua maior parte foi sistematizada por intermédio direto do Estado. Cabe, então, ao professor “adequar” isso a realidade da escola, do aluno e da comunidade, através das metodologias e avaliações que possam tornar assim a aprendizagem escolar em algo mais próximo da realidade social, cultural e política dos alunos. Algo afirmado posteriormente pelo autor:

Uma concepção moderna da tarefa do professor, tal como se coloca nas novas propostas educativas, requer não apenas aplicar certas fórmulas preestabelecidas, como também o exercício profissional competente, que inclui autonomia, capacidade de decisão e criatividade (CURTO, 2000, p. 92).

E para que isso aconteça é necessário que os educadores estejam sempre em busca de conhecimento, para que mudem a prática, a pedagogia e as metodologias de trabalho, garantindo o papel de mediador na construção e reconstrução de sujeitos críticos e reflexivos.

Compreendendo as avaliações externas em larga escala

Para Saul (2015), o cenário da educação no Brasil tem apresentado diversos discursos que aparentam uma visão democrática de educação, mas as decisões que se assumem na organização da educação em conjunto com suas práticas, mostram um posicionamento inverso, visto que há equívocos e contradições.

Ainda para a autora, o Estado busca um forte controle através de uma rigorosa avaliação; avaliação essa que manipularia os gestores, professores, pais e alunos, logo que, ela teria a capacidade “de fomentar a melhoria da qualidade da educação por meio de decisões de o quê deve ser aprendido pelos educandos e de quais são os caminhos para ensinar” e completa que “A ideologia do controle, embora muitas vezes não explicitada, ou mascarada, característica de um Estado avaliador, é a referência que define o que se tem entendido por educação de qualidade” (SAUL, 2015, p. 1302).

Com essa ideia da autora é possível compreender que o controle do Estado através das avaliações se dá por meio da domesticação, haja vista que tais avaliações apresentam promessas de qualidades para com os educandos e recompensa para as escolas, o que ocasiona na movimentação escolar e familiar para a obtenção de um bom resultado.

A opção pela educação domesticadora acaba sendo o carro-chefe que puxa e condiciona a organização curricular, a seleção do conhecimento, os materiais didáticos, os chamados métodos de ensino, o sistema disciplinar, a relação com as famílias, a formação de professores e os processos de avaliação formais e informais, no interior da escola (SAUL, 2015, p. 1304).

Assim, não podemos deixar de nos atentar a questão da organização curricular, logo que, segundo Sacristán (2000), o currículo modela-se dentro do sistema escolar, sendo assim, “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Com tal afirmação é necessário pensar quais as consequências de um currículo formado sob a pressão de um Estado avaliador que busca bons resultados, e que para alcançar isso, gera uma competitividade entre as escolas e condiciona as famílias, professores e

gestores a fazer da sua prática pedagógica instrumentos de domesticação e não de desenvolvimento da consciência crítica.

Conhecendo o SPAECE

No site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) o SPAECE é apresentado enquanto vertente Avaliativa de Desempenho Acadêmico, se caracterizando enquanto uma avaliação externa em larga escala em que visa analisar as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos².

Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, a SEDUC amplia, a partir de 2007, a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio. Desta forma, o SPAECE passa a ter três focos: Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano); Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos); Avaliação do Ensino Médio (3ª séries). (SEDUC, 2017, S.N).

Para a SEDUC a idealização do SPAECE-Alfa surgiu decorrente da reconhecida importância na alfabetização das crianças logo nos primeiros anos da vida escolar, e se expressa através do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, completa ainda que o SPAECE-Alfa consiste em uma avaliação anual, externa e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais e estaduais do Ceará, o que pra ela, possibilita construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada educando, o qual permite estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal, como a Provinha Brasil.

2 Disponível em < <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/> > acesso em janeiro de 2020.

Logo, a SEDUC conclui que, o conjunto de informações coletadas pela avaliação permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem dos educandos, seus pontos fracos e fortes, bem como as características dos professores e gestores das escolas e completa que se tratando de uma avaliação de característica longitudinal, permite ainda acompanhar o progresso de aprendizagem de cada educando ao longo do tempo.

Vale destacar que o SPAECE vem sendo implementado desde 1992 pelo Governo do Estado do Ceará, e a avaliação é realizada de forma censitária, avalia as escolas estaduais e municipais, e tem como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico e os subtópicos a seguir serão expostos a pesquisa realizada, de maneira a alcançar os objetivos geral e específicos deste trabalho que são eles: conhecer as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento tendo em vista a eficácia de seus métodos frente à necessidade da obtenção de bons resultados no SPAECE; e analisar os materiais pedagógicos utilizados e desenvolvidos pelos professores no âmbito escolar para a formação dos educandos, além de investigar o posicionamento da gestão relacionando os resultados obtidos no SPAECE com o trabalho desenvolvido pelos educadores da instituição.

Com isso, é proposto buscar satisfatoriamente algumas respostas a problemática abordada. Sua estrutura busca facilitar a compreensão e o entendimento de tudo já abordado anteriormente. Está dividido em uma caracterização do espaço escolar pesquisado, e uma análise da professora da turma através de questionamentos previamente elaborados bem como a visão da gestão quanto ao tema abordado.

CARACTERIZANDO A ESCOLA

A escola em questão é mantida pela prefeitura de Fortaleza. Atende estudantes oriundos do bairro em que se localiza e de

diversos bairros próximos a escola; oferta desde a educação infantil até o 5º Ano do Ensino Fundamental em seu período diurno.

O espaço físico é bem simples, se encontra em péssimas condições, porém está passando por reformas. É composta por 8 salas de aulas, sala de gestão, Secretaria, Biblioteca, sala dos professores, cantina, pátio, banheiros e bebedouros.

Quanto aos recursos destinados à escola, são oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e do Plano de Manutenção do desenvolvimento da Escola – PMDE em que as verbas vão de maneira direta para a escola e cabe a ela definir quais suas necessidades na aquisição de bens pedagógicos e bens materiais.

Ao adentrar a sala de aula foi possível perceber que é um espaço amplo e que comporta muito bem seus alunos. A turma é composta por 20 alunos e se organizam de maneiras diferentes dependendo do planejamento da professora; seu espaço contém ar-condicionado.

Nas paredes da sala de aula se encontram produção das crianças e também materiais impressos ou feitos pela professora, como: alfabeto ilustrado, um pequeno mural de gêneros textuais e algumas figuras impressas pintadas pelas crianças, apenas e um cantinho da leitura com alguma variedade de livros.

A visão do professor

A professora em questão possui formação em pedagogia e exerce à docência há 10 anos, atualmente é professora substituta da Prefeitura Municipal de Fortaleza e suas aulas são para a turma de 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal, seu período nesta série, na rede, já são de dois anos.

O 2º ano é considerado o último ano do ciclo de alfabetização, logo, ao final deste período as crianças devem sair com a alfabetização consolidada, visto isso perguntamos como ela, enquanto professora desta série, compreendia o processo de alfabetização; logo nos foi respondido que a alfabetização ocorre concomitante ao letramento, e esse processo proporciona que a criança a leia e utilize essa leitura no dia a dia.

Quando questionada sobre as principais dificuldades enfrentadas por ela, exercendo o papel de educadora no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal, a professora nos responde que são “as crianças que não dominam o alfabeto”, “não avançam na leitura e a falta de acompanhamento dos pais”, pois segundo ela, a falta de assistência dos pais proporciona que as crianças continuem com as mesmas dificuldades. Assim é perceptível que ainda há crianças que não estão alfabetizadas. Desta forma foi questionado se há atividades pedagógicas diferenciadas para com essas crianças; foi-nos respondido que na sala é feito atividades paralelas com alfabeto móvel e silabas, porém, com a grande quantidade de alunos em sala a atenção da criança fica muito dispersa. Em contrapartida, a escola trabalha com o Programa Novo Mais Educação, programa esse que monitores trabalham a leitura e a escrita no contra turno com essas crianças não alfabetizadas completamente.

Partindo dessa percepção de que a falta de suporte familiar influencia diretamente na dificuldade de consolidação da alfabetização do educando, é importante retomarmos a Curto (2000), quando afirma que é preciso autonomia, criatividade e capacidade de decisão no que diz respeito a alfabetização dos sujeitos; cabendo então a interpretação que, em situações como essas (falta de suporte familiar que podem, ou não, ser por motivos educacionais do parentes), os professores junto com a escola precisam pensar em estratégias para sanar a ausência familiar no processo de aprendizagem.

Após traçarmos este perfil da professora, perguntamos o que é SPAECE, a mesma nos responde que é um sistema permanente de avaliação do estado e que é feito no 2º ano para saber como cada criança está saindo do último ano do ciclo de alfabetização. Para ela, no SPAECE é mais cobrado que as crianças identifiquem gêneros textuais, gêneros esses que serão usados no cotidiano das crianças.

Diante desta realidade as escolas estão sempre buscando bons resultados na avaliação, logo, perguntamos como essa busca por bons resultados influencia no processo de alfabetização e letramento, e a professora considera esse um ponto muito complicado, pois acredita que as crianças se sentem muito pressionadas, haja vista que escutam constantemente que precisam tirar nota boa

sendo concomitantemente cobradas em exercícios semelhantes à prova.

Assim chegamos a um ponto chave, como é a interferência da gestão escolar para a obtenção de boas notas no SPAECE; e segundo a professora, periodicamente há uma cobrança da gestão sobre o desenvolvimento dos alunos, mas não preocupados com o real sentido de se aprender a ler e escrever, e sim como esse desenvolvimento influenciará na avaliação.

Esta constante intervenção, segundo seu relato, faz com que a mesma se sinta muito pressionada, pois são feitas diversas avaliações e simulados e quando não se obtém um bom resultado põe em xeque a “qualidade” de seu trabalho e não considera que a falta de suporte da família e entre tantos outros fatores políticos e sociais também influenciam negativamente no desenvolvimento dos alunos.

Tais fatos reforçam afirmações feitas por Araújo e Ribeiro (2018), que explicitam que o SPAECE é utilizado como um mecanismo de controle que visa maior eficiência no sistema educacional do Ceará e como consequência promovem interferências na organização pedagógica das escolas.

A gestão escolar

A gestão escolar é composta por uma diretora, uma coordenadora e uma secretária escolar; entre elas foi possível entrevistar apenas uma, a coordenadora. Entre as perguntas feitas a ela estão as seguintes: Enquanto integrante do núcleo gestor da escola você acha que há interferência desse núcleo para a obtenção de bons resultados? Como você ver essa interferência?

Ao ser questionado, o coordenados nos respondeu que enquanto parte do núcleo gestor elabora ações para que os bons resultados não sejam vistos apenas para atender a uma avaliação de larga escala sim às necessidades e especificidades de aprendizagem de cada criança.

Comenta até que uma das ações feitas após a avaliação diagnóstica, tanto na escola como externa é o apoio pedagógico sistemático com as crianças que apresentam uma certa defasagem

em seu aprendizado durante todo o tempo que ela necessitar para avançar.

Para ela, essa ação é bem diferente de realizar simulados onde, segundo ela, muitas vezes se caracteriza por um treino, citando ainda que nesse caso a criança não reflete acerca dos conceitos para produzir conhecimento.

Ao se referir sobre a interferência da gestão, comenta que pode haver uma interferência positiva ou negativa. Sendo positiva se o objetivo for o acompanhamento do processo de aprendizagem para que o professor possa pensar sobre as respostas das crianças e alimente o seu planejamento com atividades e intervenções que possibilitem o progresso da aprendizagem e acrescenta que para isso, é preciso que o professor conheça as necessidades educativas de seus alunos e realize atividades diversificadas em sala de aula, utilizando de diferentes recursos didáticos.

Tratando da interferência negativa, comenta que é quando a avaliação tem um fim nela mesmo, sem uma reflexão sobre como se deu o processo, e as crianças são vistas como seres que aprendem um determinado conceito/conteúdo ao mesmo tempo, com as mesmas intervenções e recursos didáticos e não é vista a peculiaridade de cada educando.

Conclui então comentando que a alfabetização é um momento em que o processo da lecto-escrita está mais intenso e que o professor precisa ter diferentes saberes como metodológico, avaliativo, conceituais e atitudinais para que assim se possa desenvolver o seu fazer docente e ter ciência de que cada criança é única, que aprendem em tempos diferentes, com intervenções e metodologias, também, diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi estruturado de maneira a facilitar a compreensão e apropriação do conhecimento acerca da alfabetização, letramento e das avaliações externas de maneira geral, bem como, o funcionamento do SPAECE, logo que foi exposta de maneira explicativa a visão dos autores trabalhados relacionando de maneira direta com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

Foi elencado como objetivo geral conhecer as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento tendo em vista a eficácia de seus métodos frente à necessidade da obtenção de bons resultados no SPAECE; e como objetivos específicos: analisar os materiais pedagógicos utilizados e desenvolvidos pelos professores no âmbito escolar para a formação dos educandos e investigar o posicionamento da gestão relacionando os resultados obtidos no SPAECE; desta forma, podemos concluir que os objetivos foram alcançados de maneira satisfatória.

Ao analisar as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento da turma analisada, foi possível compreender que poderiam ser mais bem planejadas, haja vista que não houve muitas opções para se consolidar o processo, logo que a escola estava preocupada em treinar as crianças para obter bons resultados na avaliação, e a professora preocupada em apresentar bons resultados para a gestão.

Por se tratar do último ano do ciclo de alfabetização, podemos dizer que as atividades realizadas e propostas não eram adequadas e pelo que foi exposto pela gestão não havia uma consonância entre o que a coordenadora acredita ser o melhor e nas atividades que acontecem em sala, pois, como vimos anteriormente, a criança precisa aprender e refletir sobre, mas para isso é necessário oferece materiais, físicos e mentais, necessários para resolver com sucesso um problema, e tanto a escola quando a professora, por consequência de cobranças superiores, usava de simulados da avaliação externa do SPAECE, para treinar as crianças e não alfabetizá-los adequadamente.

Por fim, a problemática desta pesquisa estava em reconhecer as práticas pedagógicas e saber como as mesmas eram influenciadas para a obtenção de boas notas no SPAECE, assim concluímos que a avaliação enquanto estiver numa perspectiva de controle, poderá até obter bons resultados quantitativo, mas os qualitativos ficarão à mercê dos números positivos que o Estado precisa exibir.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. O SPAECE e o trabalho pedagógico das escolas cearenses: o que

revelam os coordenadores pedagógicos? **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 20, n. 1, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n1p211-226>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 2. Brasília: MEC, 1997.

CURTO, Lluís Manuany. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DERLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. (Org). **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. In **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan/fev./mar/abr., 2004.

SEDUC. **SPAECE**. [S.l.] [2017?]. Disponível em: < <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/> > Acesso em: 25 out. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1988. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251637/1/Veiga_IlmaPassosAlencastro_D.pdf. Acesso em: 07 julho 2020.

ZAMBONI, Ernesta. Lugar do conhecimento histórico na formação dos jovens. In: CARDOSO PACHECO, Heloísa H.; PATRIOTA, Rosângela (Orgs.). **Escritas e narrativas históricas na contemporaneidade**. Belo Horizonte: Fino traço, 2011, p. 23 – 30.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.002)

A COLABORAÇÃO NA CRIAÇÃO DE FÁBULAS: UMA ANÁLISE DA ESCRITA E DA REVISÃO DAS PRODUÇÕES DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Salezia Magna de Oliveira Costa

Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, salezia.costa@cedu.ufal.br

RESUMO

Esta pesquisa apresenta o processo de revisão textual de fábulas produzidas por uma díade de alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, em Alagoas. O estudo tem por objetivo analisar os manuscritos e os diálogos enunciados pelos alunos inseridos numa escrita colaborativa. Alinhado ao campo de estudos da Genética Textual (GT), da escrita colaborativa (EC), das rasuras e da textualidade, realizou-se uma análise dos seguintes aspectos: a colaboração no planejamento do texto; a colaboração na composição do gênero textual; e a textualidade nas produções. O processo que envolveu a revisão e a reescrita da 2ª versão de fábulas produzidas pelas díades foi registrado através de recursos audiovisuais com a finalidade de investigar toda a colaboração que não só revela as inquietudes dos alunos enquanto escrevem, mas os elementos paralinguísticos que se consolidam a escrita a dois. O corpus analisado neste artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado, concluída em 2018. Analisamos o processo colaborativo de uma das díades fazendo uma reflexão entre manuscrito e texto dialogal e constatamos o envolvimento nas interações dos alunos, bem como o olhar avaliativo deles frente ao texto que escreveram.

Palavras-chave: Sala de aula, Escrita colaborativa, Revisão textual, Textualidade

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte da minha pesquisa de mestrado que teve como título “Entre a escrita e a revisão: a criação de fábulas por alunos do 3º ano do ensino fundamental”, concluída em 2018, pela Universidade Federal de Alagoas. A investigação analisou o processo de revisão textual a partir da 1ª versão de fábulas criadas por díades de alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, em Alagoas. Neste artigo trouxemos uma análise de uma díade que fez parte do corpus da dissertação. Mostraremos como esses alunos reescreveram uma fábula que eles mesmos produziram, obedecendo a atividade de revisão proposta pela professora para melhorar o texto.

A pesquisa está inserida no campo da Genética Textual (GRÉSILLON, 1994), bem como na escrita colaborativa e na interação verbal (DAIUTE; DALTON, 1992; CALIL; FELIPETO, 2008, 2009, 2014;) e na busca de uma revisão textual (CHANQUOY, 2001, DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004; CALIL, 2008). Apresentaremos também uma análise da textualidade nas produções (ANTUNES, 2010).

O NASCIMENTO DO TEXTO EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

A abordagem acerca da escrita neste trabalho está relacionada à produção textual das crianças em sala de aula como uma ação/reflexão. Para isso, questionemos: ao escrever seu próprio texto, os alunos refletem sobre ele? Eles avaliam o texto quando escrevem? Há um retorno sobre o que se escreve? Há mudanças sobre o que se escreve? Como essas modificações acontecem no texto? Como podemos ter acesso a essas mudanças? Os alunos experimentam revisar o que escrevem no ato da escrita, nas idas e vindas, ou fazem essa revisão após ter finalizado o texto? Como eles fazem isso colaborativamente? Essas mudanças ficam evidentes no texto por meio de rabiscos, traços, borrões? Esses rabiscos, traços, borrões são substituídos por outros termos ou são descartados? Os alunos experimentam reescrever seus textos por meio de uma

segunda versão? O texto final contempla os aspectos estruturais do gênero produzido?

Todas essas questões são instigantes. Como saber as respostas se não por meio de uma investigação minuciosa dos textos escritos pelos alunos? São esses questionamentos que também inquietaram muitas pesquisas e ora trouxemos em pauta neste trabalho. Entrar no universo das crianças, de como elas pensam quando estão escrevendo, se elas se posicionam sobre o seu texto, se são capazes de terem um olhar avaliativo sobre o que escrevem, permite-nos investigar a criança como sujeito capaz de imprimir suas ideias, fantasias e criatividade na produção escrita.

Então, nada mais plausível que trazer o texto que as crianças escrevem em sala de aula para um estudo genético de seu nascimento. O termo genético recorre a Genética Textual (GT) e trata de algo que é gerado e que terá um tempo de gestação para que se chegue ao nascimento. Essa gestação é o texto escrito pela criança, e nesta pesquisa, aquele texto inventado por ela, o que recebe sinapses de todos os lados, que envolve todo um *background* de letramento, um *flashback* de leituras, informações, conversas, filmes, desenhos animados, letreiros de rua, passeios à lugares diversos, informações das redes sociais, tudo que a criança vive e experimenta todos os dias.

O estudo acerca dessa gênese será abordado a seguir, fazendo um paralelo com a prática de escrita em sala de aula, com um olhar genético do texto que surge e com os rastros que ele deixa para investigarmos.

Essa caça ao tesouro valoriza o processo sobre o produto. O termo processo remete, como já dissemos, a gestação, período de encubação, tempo percorrido para que se chegue ao nascimento do produto, que é o texto final. Para Grésillon (1994, p. 19), essa é a preferência, “da escritura sobre o escrito, da textualização sobre o texto, do múltiplo sobre o único, [...] da gênese sobre a estrutura, da enunciação sobre o enunciado, da força da escrita sobre a forma do impresso”.

Com esse entendimento, da riqueza pela busca acerca do que se escreve, dos rastros deixados e que podem desvendar muita coisa que talvez não esteja contemplada no produto final (texto pronto), outros pesquisadores (CALIL, 2008; 2009; FELIPETO,

2008) transferem as possibilidades dessas buscas sobre o que se escreve, deixadas por meio de rabiscos, borrões, rasuras, para o contexto da escritura¹ em sala de aula, na construção do manuscrito escolar por meio do processo colaborativo.

As pesquisadoras Daiute e Dalton (1993) enfatizam a natureza dialógica do pensamento no contexto da interação social e do envolvimento ativo das crianças ao trabalhar com colegas. Com efeito, as pesquisadoras se debruçaram a pesquisar as crianças como sujeitos ativos do conhecimento e tendo nelas o ponto de partida para as possibilidades de aprenderem mutuamente, ou seja, aprender num processo de movimento e colaboração, como bem evidenciada nos seus dizeres. Nessas pesquisas acerca da colaboração, também puderam constatar que quando as crianças escrevem juntas, elas brincam com linguagem, com conceitos, com a realidade e entre si. Elas brincam com os sons e os significados do idioma, da mesma forma que criam nomes de personagens para uma história, bem como exploram as propriedades da linguagem e a natureza do desenvolvimento do personagem na ficção.

Sobre o manuscrito escolar, seu estatuto e sua especificidade, Calil (2008, p. 24) define como todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no caderno escolar de estudo de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Geografia, ou ainda uma breve nota, um bilhete, numa história inventada, num conto de fada reescrito, num poema copiado, nas respostas de uma prova bimestral de Matemática, numa questão de ciências, “enfim, o manuscrito escolar é tudo aquilo que, relacionado diretamente ou não ao ensino de Língua Portuguesa escrita, o *scriptor* produz na sua condição de aluno (CALIL 2008, p. 24)”. “Em uma palavra, o manuscrito escolar é o *produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever (CALIL 2008, p. 25).

1 Conforme Calil, (2008, p. 17) a palavra escritura está sendo entendida como o conjunto de práticas de produção de linguagem oral e escrita que tem nos manuscritos uma possibilidade de materialização.

Calil (2009) aborda em seus trabalhos sobre essas inquietudes do ato de escrever para a escrita no contexto de sala de aula e as reflexões que os alunos fazem ao escrever de forma colaborativa, quando faz o seguinte questionamento: “como ter algum tipo de acesso ao que se passa entre o aluno e o texto que escreve, ou para ser mais preciso, como destacar o *processo* de produção de texto, se o ato de escrever é geralmente, silencioso, individual e solitário? (p.04)”. Dessa forma, propõe em suas pesquisas uma saída metodológica: que os alunos produzissem textos em pares, em colaboração, e que ao escreverem teriam oportunidades de confrontar suas ideias, refletir sobre as possibilidades de mudanças no texto, bem como imprimir questionamentos sobre as rasuras. Assim, o ato de escrever como momento solitário, daria lugar ao diálogo, a interação verbal, a um processo colaborativo.

Nota-se também em Calil e Felipeto (2014, p.189) que o diálogo é primordial para a construção de um todo, que é o manuscrito. Seja ele para uma investigação mais precisa sobre rasuras ou não, ou seja, qualquer análise de sua construção é importante que essa venha com as evidências de uma interação construída a dois por meio do diálogo que funcione quando dois planejam, pensam e combinam sobre o que vão escrever.

O TEXTO E SUAS VERSÕES: UM TRABALHO COM A REESCRITA

Os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sobre a possibilidade de revisão, enfatizam que na atividade de escrita, o processo de produção e o produto final são, normalmente, separados e que o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser trabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o direcionará a um destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita e consideraram o texto do aluno como objeto a ser trabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita, pois “o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever” (2004, p. 94-95).

Calil (2008b) afirma que na abordagem sócio-interacionista-discursiva, o trabalho com as “versões” de um texto a ser “publicado”² exige do professor uma mudança radical, ou seja, àquela diferente da posição de “professor-corretor”(CALIL, 2008 p.13). Desse modo, podemos entender que essa mudança pode acontecer através de um *feedback* do professor, na valorização do que se escreve e na possibilidade de dar ao aluno a atividade de avaliar o que se escreve, para então, melhorar o seu texto.

METODOLOGIA

A professora da turma participava da formação proposta pelo MEC, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, e por isso, a turma tinha acesso ao acervo de títulos distribuídos às escolas públicas por meio do Ministério da Educação, e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização na Idade Certa. A dinâmica do programa era que essas coleções estivessem nas salas de referência onde a professora atuava e devessem auxiliar como apoio no processo de alfabetização por meio do incentivo à leitura.

Com efeito, foi adotado pela professora o livro de Fábulas de Esopo³, que foi xerocopiado e disponibilizado aos alunos por meio de cópias soltas de todas as fábulas contidas nele. De posse dessas cópias, foram promovidos momentos de leituras, ora individual, ora em pares, bem como um bate papo sobre as leituras de todas as fábulas do livro e algumas atividades acerca da moral da história.

A moral dessas fábulas de Esopo não está definida com o comando “Moral” no final de cada uma, mas a lição de conduta vem subentendida, motivo pelo qual a professora realizou uma atividade de construção da moral de cada fábula, como forma de mostrar para os alunos que toda fábula mostrava uma lição e que essa lição poderia estar exposta no texto, de maneira bem clara, no final da

2 Para Calil, (2008, p. 13) as aspas nestas palavras indicam os limites de sentido dela. O termo “publicado” se refere aquele texto escrito em contexto escolar que não se restringe ao professor como leitor, nem a sala de aula como único espaço de circulação.

3 O livro Fábulas de Esopo possui 44 fábulas, é ilustrado por Fulvio Testa e teve tradução de Silvana Cobucci Leite. Essas fábulas estão no anexo deste trabalho.

fábula, ou ela poderia aparecer implicitamente. A proposta inicial era de que os alunos não estivessem muito preocupados em delimitar a moral no final, mas que a produção da fábula contemplasse um ensinamento vivido pelas personagens que eles iriam inventar. As fábulas modernas de Monteiro Lobato também fizeram parte das leituras dos alunos.

Essa condição nos levou a compreender que os alunos tinham assimilado a questão essencial do gênero, que era descrever ações de animais com comportamentos de seres humanos e que por meio desse universo narrativo haveria de ter um ensinamento, uma conduta, ou como eles aprenderam: uma lição de moral.

A pesquisa foi realizada numa escola pública, em Alagoas. Na ocasião, em 2016, a turma do 3º ano do ensino fundamental era a única do turno matutino, e era composta por 31 alunos com idades entre 8 a 9 anos. A professora da turma tinha uma prática de envolver seus alunos no universo da leitura e na contação de histórias. Quando chegamos à escola para pesquisar, os alunos estavam envolvidos num projeto de leitura que foi inserido nesta pesquisa.

A CONSIGNA PARA A REVISÃO

A consigna inserida no diálogo transcrito abaixo se deu no momento em que os alunos foram convidados pela professora a revisarem e reescreverem seus textos.

Contexto: A professora trouxe para a aula os manuscritos da 1ª versão das fábulas inventadas pelos alunos e propôs que eles lessem a 1ª versão e analisassem sobre o que precisariam mudar, melhorar. Segue o diálogo:

PROFESSORA: Olha só pessoal, vocês leram bastante fábulas, não foi?

TURMA: Foi!

PROFESSORA: Sabem o que é fábula, não sabem?

TURMA: Sim!

PROFESSORA: E o que é fábula?

(Nesse momento todas as crianças começam a falar de uma só vez, em seguida a professora pede ao aluno 4 que estava todo empolgado para responder). PROFESSORA: Fala!
ALUNO 4: É uma história que tem moral e animais falando.
PROFESSORA: Ok! Então... vocês escreveram as fábulas (mostrando as fábulas nas mãos) ... só que eu vou pedir para vocês darem uma olhadinha novamente para ver se precisa mudar alguma coisa, ou tirar, ou acrescentar, tá certo? Não tá riscado, a tia não corrigiu. A tia leu. Entenderam? Então eu vou devolver para vocês, para vocês observarem e vou pedir também que vocês reescrevam nesse papelzinho aqui (mostrando as folhas em branco), porém, modificando. O título permanece o mesmo, viu? A ideia central também permanece a mesma. Só observa se precisa modificar algumas coisas, tá certo? Vou entregar!

Após a consigna, a professora organizou a sala com as mesmas díades que escreveram a 1ª versão, e as quatro díades analisadas na pesquisa, escreveram a 2ª versão na sala de leitura que ficava vizinha à sala de referência. A investigação se consolidou nas análises de 08 fábulas, sendo quatro fábulas da 1ª versão e quatro da 2ª versão. Vale salientar que esse foi o recorte da pesquisa final, mas ao longo da coleta de dados todos os alunos escreveram manuscritos em pares. A análise do processo de escritura aconteceu por meio dos dados do momento em que os alunos revisaram a 1ª versão para reescreverem a 2ª.

O momento da revisão foi registrado através de recursos audiovisuais, gravadores de celulares postos entre as díades e uma filmadora que ficou posicionada em frente à mesa que os alunos escreviam como objetivo de registrar o processo de revisão e reescrita. Após a instalação dos aparelhos, a pesquisadora (que coletou os dados na escola) esteve ausente esperando finalizar as atividades. A 1ª versão foi escrita na sala de aula com toda a turma junta, na ocasião usamos a câmera posicionada para filmar toda a sala escrevendo em díades, e gravadores em algumas mesas, no entanto, no momento da revisão (escrita da 2ª versão), metade da turma tiveram gravadores posicionados em suas mesas, apenas as

quatro díades desta pesquisa foram levadas para a sala de leitura, para que pudéssemos ter um melhor acesso à qualidade da gravação, visto que a sala de aula tinha uma péssima acústica e havia janelas abertas por todos os lados capitando o barulho da parte externa da escola. A escolha das quatro díades se deu entre a professora e as pesquisadoras. De nossa parte, por visualizar textos bem mais próximos à estrutura do gênero, quanto a professora, por optar pelas díades mais comunicativas.

Após a coleta, recolhemos todos os manuscritos de toda a sala, como também os gravadores. Nas quatro díades obtivemos as gravações de áudio e o registro fílmico. Ao longo de toda a pesquisa, tivemos acesso a 18 processos (texto dialogal gravado) e 60 manuscritos (fábulas escritas pelos alunos). Neste artigo, mostraremos apenas uma análise de uma dupla que chamaremos de ALUNO 3 e ALUNO 4.

Esses alunos são dois meninos e são amigos, estudaram juntos desde a educação infantil. Na sala de aula, eles costumavam sentar lado a lado e geralmente faziam trabalhos juntos. Ao realizarem a atividade, demonstraram um grau de intimidade e interação, o que facilitou o nível de colaboração.

Para iniciar a análise, apresentaremos as duas versões dos manuscritos, e os diálogos que foram estabelecidos entre a díade no momento em que planejaram e reescreveram o texto. Optou-se por três categorias, pelas duplas, a saber:

1. A colaboração no planejamento do texto;
2. A colaboração na composição do gênero textual;
3. A textualidade nas produções.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os manuscritos da 1ª e 2ª versões dos alunos 3 e 4, bem como parte do diálogo que mostrará o processo colaborativo da revisão e reescrita da 2ª versão:

Figura 1: manuscrito escolar “O leão matador”
 (1ª versão, abril/2016)

Fábula: O Leão matador

Era uma vez um leão que vivia em um selva e um dia o guarda

 registrou a filha do leão no mesmo dia o macaco foi na casa do leão

 dizer a pessima noticia que o avô registrou a filha do leão e o leão falou

 - Mas não eu não mata aquele menino, logo o meu avô

 e o leão foi na casa do avô dele e quando chegou lá o leão falou

 - Por que você registrou o minha filha

 e o avô respondeu

 - Eu não registrou ninguém ninguém

 e o leão disse

 - Eu não acredito em, não de matar

 e o avô disse

 - Mãe mãe

 e lá era tarde demais, e quando o leão matou o avô foi procurar a filha

 dele em casa do avô, mais ele não estava a filha dele, e ele pensou

 - aquele menino colocou a minha filha em outro lugar, e quando ele

 chegou em casa o macaco estava lá com uma pessima noticia, que o macaco disse

 - me desculpa leão, mais quando registrou a sua filha foi guarda

 e o leão ficou muito triste por que ele matou a filha errada.

 moral da historia: nunca toque a filha da mãe.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

Figura 2: manuscrito escolar "O leão matador"

 (2ª versão, maio/2016)

O leão matador

1 Era uma vez um leão que vivia em uma caverna um dia

 2 o tigre resolveu ir a casa do leão e de outro dia o papagaio foi

 3 na casa do leão e deu uma barreira notícia que o leão resolveu

 4 matar o papagaio - meu dia eu vou matar o papagaio

 5 volte, logo depois o leão foi na casa dele e ali onde

 6 chegou lá o leão falou - Ah que você resolveu matar

 7 o papagaio e o leão respondeu - eu não quero matar o papagaio

 8 quero - eu vou comer o papagaio e a mãe do papagaio

 9 disse

 10 - mãe não não não

 11 e já era tarde de mais e quando o leão matou o papagaio

 12 ele procurou a mãe dele na casa do papagaio e ali onde

 13 estava a mãe do papagaio e ela disse

 14 - o papagaio voltou e estava muito cansado e quando

 15 voltou ele chegou em casa e falou com a mãe dele

 16 e como notícia o papagaio me disse que o leão matou o papagaio

 17 e o papagaio me disse que o leão matou o papagaio

 18 e o papagaio me disse que o leão matou o papagaio

 19

 20

 21

 22

 23

 24

Babilônia a cidade negra a fim

no dia três fugiu para o lado

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

1 A colaboração no planejamento do texto

Figura 3: manuscrito escolar “O leão matador”
(1ª versão, linhas 1 a 12 - maio/2016)

1 Era uma vez um leão que vivia em um selva e um dia o gorila
2 sequestrou a filha do leão no outro dia o macaco foi na casa do leão
3 dizer a pessima noticia que o arde sequestrou a filha do leão e o leão falou
4 - Meu Deus eu não sabia aquele velho, logo o meu arde
5 e o leão foi na casa do arde e guarda chegou lá o leão falou
6 - Por que você sequestrou o minha filha
7 e o arde respondeu
8 - eu não sequestrou ninguém ninguém
9 e o leão disse
10 - eu não acredito em, não de macaco
11 e o arde disse
12 - não não

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

Ao iniciar a análise, olhando para a 1ª versão, os alunos estabelecem o seguinte diálogo:

ALUNO 3: É pra escrever isso tudo aqui. Só pra acrescentar mais um pouco.

ALUNO 4: Não, não! Ou mudar outras coisas.

(Mais adiante, a diáde começa a pensar na mudança das personagens)

ALUNO 3: (Lendo) E um dia... um “gorila” ou vamos mudar?

ALUNO 4: (Concordando com a mudança) Tigre, um gorila numa floresta é bem difícil... (Pensativo) ...macaco na floresta até tem.

ALUNO 3: (Sorrindo) É, tem. Macaco tem... ou senão um papagaio? Ou um passarinho!

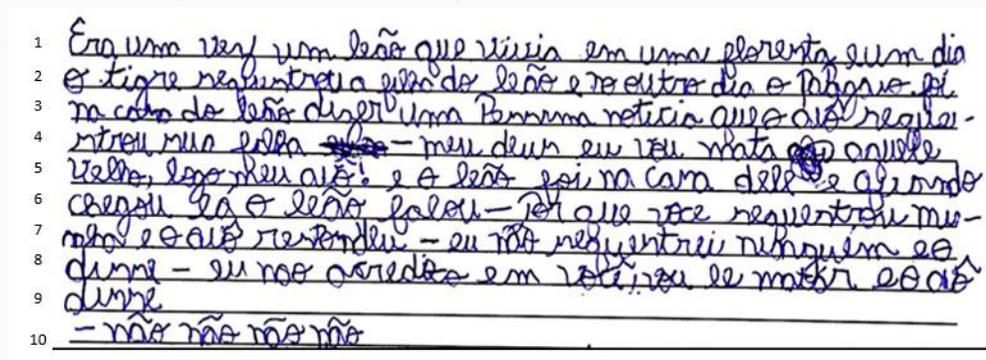
ALUNO 4: (Concordando entusiasmado) Papagaio é bom, ele fala muito!

(É nesse contexto que o gorila é substituído pelo tigre e o macaco pelo papagaio na 2ª versão).

2 A colaboração na composição do gênero textual

Na primeira versão, percebe-se a construção do discurso direto de forma mais organizada e mais desenvolvida que a 2ª versão, pois o discurso direto também presente na 2ª versão foi apresentado de forma contínua com pouco cuidado nas questões de pontuação que introduz as falas dos animais. Observe:

Figura 4: manuscrito escolar “O leão matador”
(2ª versão, linhas 1 a 10 - maio/2016)



Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

É importante saber que o escrevente⁴ da primeira versão, não é o mesmo da 2ª, pois na hora da revisão, a díade decidiu trocar os papéis. Então temos na 2ª versão o aluno 3 como escrevente, e o aluno 4 como ditante⁵, por isso que há uma diferença nas letras das versões. Por meio do processo colaborativo, nota-se a preocupação do aluno 4 em manter a estrutura anterior:

ALUNO 3: Aí como é que eu faço? Aí, quando ele for falar, eu boto embaixo, né? Eu já fiz. (Escrevendo e falando expressivamente) ...Meu Deus! Eita... errei, era ele falando! Tem que fazer embaixo... mas eu boto o travessão aqui (apontando pra folha).

ALUNO 4: Não, você aí botava embaixo.

ALUNO 3: (Retrucando) Não, faz aqui mesmo, tu faz aqui mesmo.

4 Aquele que escreve o texto e está de posse da caneta.

5 Aquele que colabora na construção do texto para que o outro escreva.

Esse episódio evidencia que o aluno 3 (escreyente) queria seguir o curso do texto, sem precisar organizá-lo nos momentos das falas, mas o aluno 4 insistia em fazer com que o texto, em sua estrutura, permanecesse com a mesma estrutura do discurso direto da 1ª versão:

ALUNO 4: ... Aí tu coloca "você", (...) e o leão disse, ... aí tu faz embaixo.

No percurso do diálogo, ao observar o texto, o aluno 4 (ditante) enunciou:

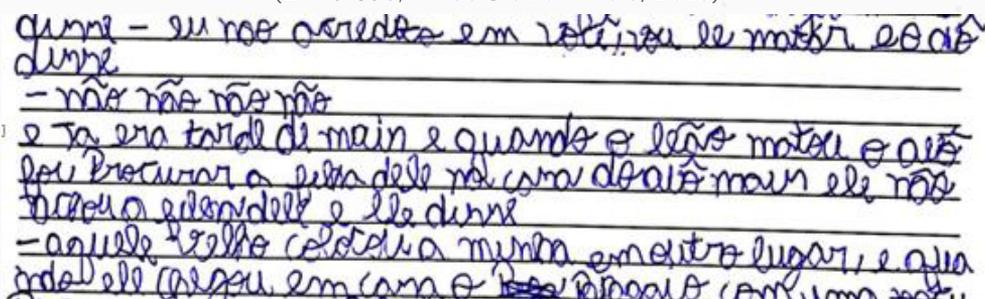
ALUNO 4: A gente vendo assim parece que tu fez pouco, mas tu fez bem coladinho, aí tem muito.

Nesse momento, nota-se uma observação bem pertinente, pois em "tu fez pouco" tem a ver com o fato do escrevente não ter obedecido a estrutura da 1ª versão, "mas tu fez bem coladinho, aí tem muito", ou seja, o conteúdo está contemplado na 2ª versão, mesmo apresentando, aparentemente, um texto menor, fato esse ocorrido pela permanência do discurso direto seguindo linha a linha, sem separação dos diálogos e ausência de alguns verbos dicendi.

ALUNO 4: (Insistindo na organização do texto) ...o leão disse, aí tu faz embaixo. E o avô disse... aí agora você faz embaixo.

Percebe-se que o aluno 3 escreve como sugere o seu colega, e apenas essas duas sugestões apareceram no manuscrito da 2ª versão, observe:

Figura 5: manuscrito escolar "O leão matador"
 (2ª versão, linhas 8 a 15 - maio/2016)



durre - eu não acredito em religião e matou o avô
 durre
 - não não não não
 e já era tarde de mais e quando o leão matou o avô
 foi procurar a mãe dele na casa do avô mais ele não
 encontrou e ele disse
 - aquele velho colocou a minha em outro lugar, e quando
 ele chegou em casa e viu o avô com um...

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

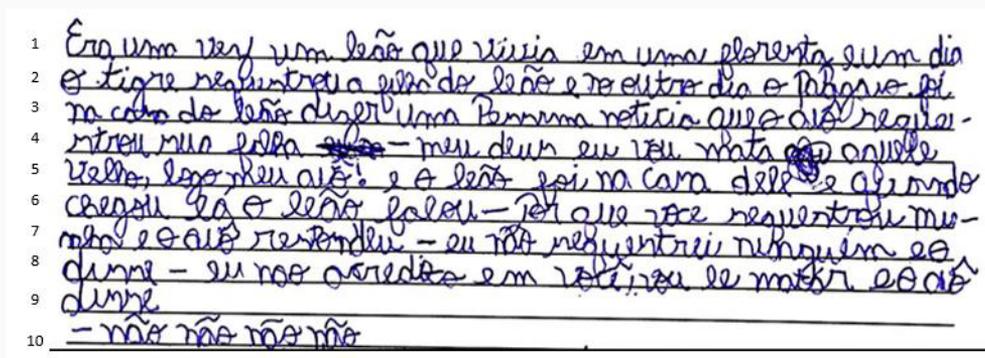
Mais adiante, o aluno 3 observa o início da 2ª versão que escreveu e nota que a notícia do papagaio não foi introduzida por meio de uma fala direta da personagem: Péssima notícia... que a filha dele foi sequestrada pelo avô... e enuncia:

ALUNO 3: Nós nem colocou o travessão.

ALUNO 4: (Explicando e justificando, meio confuso) Ah... mas, mas... isso... não, mas tipo significa como ele tivesse contando a história, aí depois que ele fala a voz dele.

Ou seja, o narrador foi quem nos anunciou a notícia do papagaio. Vejamos:

Figura 6: manuscrito escolar “O leão matador”
 (2ª versão, linhas 1 a 10 - maio/2016)



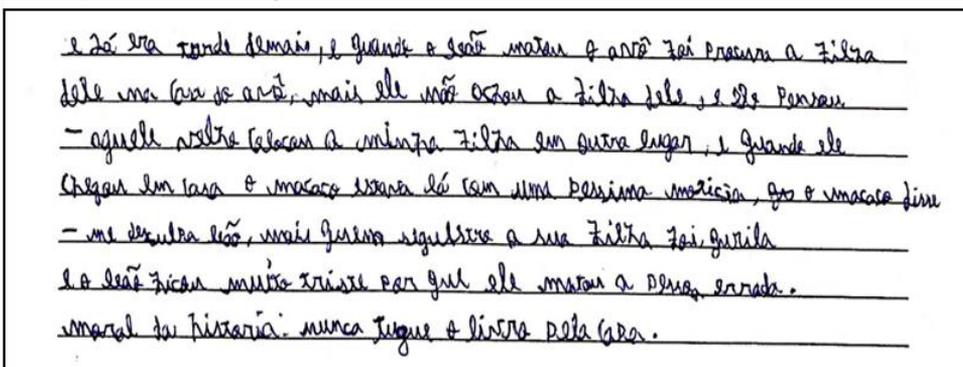
Fonte: Banco de dados das pesquisadoras

Podemos também observar por meio do diálogo que as mudanças dos nomes das personagens foram pensadas, principalmente porque eles queriam obedecer a consigna da professora “mudar alguma coisa”. Com esse entendimento, as mudanças dos nomes das personagens aconteceram por meio de uma reflexão.

No diálogo, “Ah, um gorila conhecer um leão, é difícil! (...) é bom um tigre”. Nota-se na 2ª versão, que o personagem gorila foi descartado da história. “um gorila numa floresta é bem difícil” e “Macaco, na floresta até tem”. “É, tem. Macaco tem...” “ou senão um papagaio? Ou um passarinho! “Papagaio é bom, ele fala muito!

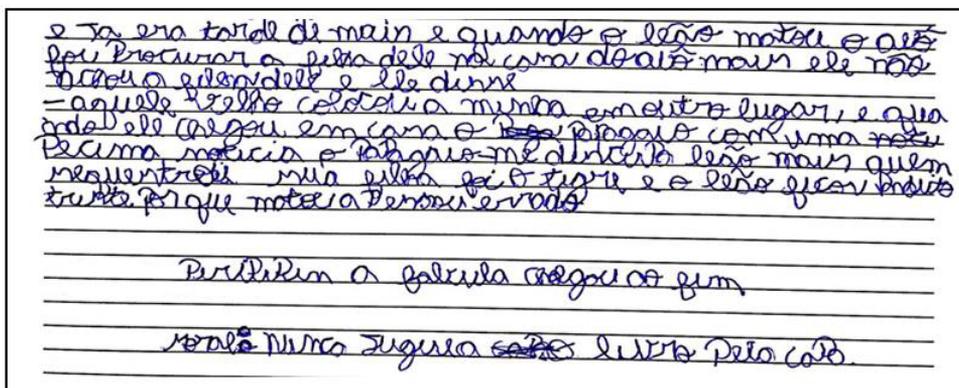
Desse modo, discutindo sobre algumas características dos animais, é que se organiza o texto. Observemos agora o final das duas versões:

Figura 7: manuscrito escolar “O leão matador”
(1ª versão, linhas 1 a 10 - maio/2016)



e lá era tarde demais, e quando o leão matou o avô foi procurar a filha dele mas não se achou, mais ele não achou a filha dele, e ele pensou - aquela mulher colocou a minha filha em outro lugar, e quando ele chegou em casa e morava estava lá com uma pessima notícia, foi a notícia sim - me deu a notícia, mais quando perguntei a sua filha foi que ela e o leão ficou muito triste por que ele matou a pessoa errada.
amaral da história: nunca fugue a linha pela boca.

Figura 8: manuscrito escolar “O leão matador”
(2ª versão, linhas 1 a 10 - maio/2016)



e lá era tarde demais e quando o leão matou o avô foi procurar a filha dele mas não se achou mais ele não achou a filha dele e ele disse - aquela mulher colocou a minha filha em outro lugar, e quando ele chegou em casa e morava estava lá com uma pessima notícia e quando perguntei a sua filha foi que ela e o leão ficou muito triste por que matou a pessoa errada.

Porque a filha chegou em casa
e não nunca fugue a linha pela boca.

Na 2ª versão, ficamos sabendo da morte do avô pelo o uso repetido do “não”, como uma maneira de nos informar que mal deu tempo do avô se defender. Sobre esses fatos, observemos as falas dos alunos:

ALUNO 4: ... e o avô disse.... Ai agora você faz embaixo.

ALUNO 3: Não, não, não... não acredito!

ALUNO 4: Não, não, ... é... não, não. Quantas vezes foi? Mais um só. Só mais um... Mais um “não” pra ficar desesperado.

ALUNO 3: Não, não, não, não! (Repete em voz alta) ... e já era tarde demais...

ALUNO 4: A gente acrescentou algumas coisas... não, não, não, não...

Analisando o registro fílmico desses diálogos, nota-se uma grande vontade do aluno 4 em transcrever no papel as emoções vividas pelas personagens, pois nas suas falas, ao propor a continuidade da história para o seu colega usa de toda uma paralinguagem para transmitir esse entusiasmo, a entonação da voz, o ritmo, as emoções da narrativa, e por meio dessas cenas de expressividades, o aluno 4 nos mostra a vontade de que essas emoções sejam contempladas na escrita.

No texto, ao matar seu avô, voltando para casa recebe a notícia do mal-entendido por meio do macaco: – me desculpa leão, mais quem sequestrou a sua filha foi o gurila ... A partir dessas informações ficamos sabendo do desfecho da história, ou seja, por acreditar no macaco, o leão cometeu um crime, matando a pessoa errada. Na segunda versão não foi diferente, o engano é relatado, mas agora com outros personagens: o papagaio, a quem ele confiou na notícia dada por ele, e um tigre que seria o verdadeiro sequestrador da filha do leão.

No desenvolvimento da narrativa, fica evidente, também, a preocupação dos alunos com a forma correta de escrever as palavras. Ao refletir sobre elas, como se escreve, como fazer relação com o som e transcrever esse som, bem como grafar as palavras de forma que representem as emoções impressas no texto. Veja como os alunos vão dialogando, refletindo, questionando e tentando resolver alguns impasses juntos:

ALUNO 3: (Soletrando) ... pa-pa-ga-i-o, tem muito “a”, muito “a”.

ALUNO 4: Não! Só tem... (Contando com os dedos a vogal “a”), um, dois, três. Têm três.

ALUNO 4: ... uma péssima notícia... o papagaio, viu?

ALUNO 3: ... uma péssima notícia... (Pensativo)... Péssima é com dois “esses”, né?

ALUNO 4: Eu vou matar aquele velho!!! (Lendo com expressividade) Logo o meu avô! ... Logo o meu avô!

ALUNO 3: (Rasurando a palavra “aquele”) Eita merda! (Continua escrevendo)

... Aí bota uma vírgula... aquele velho... e bota uma vírgula... escrevendo em voz alta: Logo meu avô! ... É uma exclamação, né? ... (Lendo expressivamente) Logo meu avô! Coloque um ponto de exclamação: Logo o meu avô!!!

ALUNO 4: Coloca uma vírgula em “você” ...

Outro ponto importante que só podemos saber por meio do processo filmico, é o ponto de vista que a díade revela, caso o acontecido na história fosse com eles. Observe:

ALUNO 4: E o leão ficou muito triste porque ele matou a pessoa errada. Eu ficaria muito triste, véi... eu... eu não sei o que eu fazia da vida. ALUNO 3: Oxe, eu me matava.

ALUNO 4: Primeiro eu... eu não matava o meu avô, né? ... não é porque o meu avô sequestrou a minha filha tem que ter um motivo por trás disso. ALUNO 3: (Concordando) É... é!

ALUNO 4: Mas o avô foi... um avô reverso.

É por meio do diálogo também que ficamos sabendo que a filha do leão é uma zebra, pois em nenhum momento no manuscrito ficamos sabendo dessa informação, apenas pelo registro filmico, e apesar do aluno 4 ter enunciado para colocar o nome da filha, isso não está contemplado no manuscrito:

ALUNO 4: (Repetindo a leitura) ... o macaco foi na casa do leão dizer a péssima notícia que o avô sequestrou a Zebra... Eita... era pra ter colocado “o leão e a aventura para resgatar sua filha” ... Ei! Tem que colocar o nome da filha dele.

ALUNO 4: (Sugerindo uma maneira de finalizar a história) Aí coloca, Pirim pim pim, a história chegou ao fim... coloca aqui embaixo... no meio, no meio... Pirim pim pim... ALUNO 3: (Corrigindo o colega) É piri pipim...

ALUNO 4: A história chegou ao fim... quer dizer... a fábula chegou ao fim... Aí coloca aqui... moral da história... no meio... no meio. Moral da história... aí dois pontos... dois pontos. Não julgue a capa pelo livro... o livro pela capa...

Essa moral nos remete a uma intertextualidade, tanto do termo “Pirlimpimpim” que significa magia, feitiço encantamento, etc., muito presente no Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Monteiro Lobato, e aqui assumindo um efeito de desfecho da história, como também a expressão do provérbio “Não julgue o livro pela capa”, como forma de traduzir o engano do leão em ter acreditado na notícia do papagaio. Não sabemos ao certo o que a díade pensou sobre esse provérbio, pois eles não externaram isso nas enunciações. Logo, o sentido dessa expressão, na fábula, vai além do que podemos imaginar.

3 A textualidade nas produções

Desse mesmo modo, podemos observar nas versões do “**leão matador**” de “Não julgar o livro pela capa”, como moral, que no contexto da história, seria, não acreditar no que as pessoas dizem, como a última verdade, mas sempre desconfiar para não cometer erros. O campo social discursivo em que os animais se inserem tem um perfil universal, o de apresentar julgamentos, ou seja, julgar estar certa a fala das pessoas e agir precipitadamente, sem checar se há verdade ou não no que se diz. Ou seja, se acreditarmos nos discursos e tê-los como verdade única, poderemos cometer grandes erros, sem retorno, como foi bem evidenciado na fábula do leão matador.

É possível também perceber uma certa estrutura organizada da 1ª versão, primando por um esforço em formalizar o texto e estruturá-lo para que se aproxime da fábula na sua estrutura de discurso direto, mesmo que na 2ª versão, não houve tanto esse cuidado. A ideia central já é de início mostrada no título da fábula: o leão matador. Logo, temos uma personagem que cometeria um homicídio no texto. Os episódios seguem deixando o leitor atento quanto a este fato, que vai sendo tecido por meio das sequências da narrativa anunciada no início com o sequestro da filha do leão noticiado pelo papagaio na 2ª versão. Depois ficamos sabendo que o avô do leão teria sequestrado a sua filha. O leão procurou seu avô e não quis saber de justificativas, e imediatamente o matou. O avô tem sua morte narrada pela expressão “não”, repetida várias vezes. Ao chegar em casa, o papagaio confessa ter se enganado ao dar a notícia do sequestro.

Toda essa construção se deu por meio de elementos que seguem na estrutura dessas sequências, como: que, no outro dia, quando chegou lá, já era tarde demais, quando ele chegou, e, etc., as duas versões seguem a mesma progressão, apenas com as mudanças dos nomes das personagens e disposição da estrutura. As ações vão acontecendo num processo gradativo, primeiro houve um sequestro, segundo, uma testemunha que confusamente diz quem foi o sequestrador, depois a morte por engano, depois a revelação do engano e por fim, na moral, uma sugestiva lição: não julgar o livro pela capa, que talvez para as díades, seria não acreditar no que dizem à primeira vista. As expressões que demonstram essa progressão, se dá por alguns poucos elementos, como: um dia o tigre sequestrou, no outro dia o papagaio foi na casa do leão, depois a reação do leão por meio da declaração de que iria matar, a expressão, e já era tarde, que sinaliza o erro do homicídio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar por meio do processo de escritura e dos manuscritos das duas versões, como o processo colaborativo em pares contribui para uma interação verbal, para o diálogo e a cooperação na revisão de um texto. Foi, principalmente, os registros filmicos que nos revelaram situações experimentadas pelos escritores nos momentos em que liam as fábulas e de imediatamente demonstravam interesse em mudar, seja por simples mudanças de nomes das personagens, ou por mudanças no sentido do texto.

Esses registros mostraram modificações tanto nos manuscritos, quanto por meio dos diálogos quando se tratavam do confronto de ideias, acréscimos etc., no momento do planejamento, da construção do gênero e na textualidade, imprimindo diversas reflexões em relação a 1ª versão, bem como as possibilidades sugeridas para melhorá-las. A pontuação ganhou relevância quando se tratava de estabelecer os diálogos entre as personagens. Questões da estrutura da língua estiveram bastante presentes no processo de escritura, e na maioria das vezes puderam ser solucionadas na interação entre a díade.

Em linhas gerais, pode-se registrar por meio da colaboração, uma aprendizagem significativa da díade no que se refere aos

aspectos da colaboração no planejamento do texto, na composição do gênero fábula e na textualidade, que ficaram evidenciados nas muitas sugestões e soluções resolvidas entre os escreventes, mesmo acerca da disposição das falas das personagens no papel, na consciência da estrutura narrativa das fábulas, nas questões de pontuação e no uso do discurso direto e indireto. Houve um *feedback* nos questionamentos que revelou um grau significativo de avaliação da 1ª versão visto nos conceitos, sentimentos e emoções das díades que buscavam demonstrar por meio das personagens e traziam essa expressividade para dentro do texto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo. Parábola Editora, 2010.

CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2008.

CALIL, Eduardo. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2ª edição. Londrina: Eduel, 2009.

CALIL, Eduardo. FELIPETO, Cristina. Rasuras Oraís Semânticas na Escritura a dois: A metaenunciação em histórias inventadas. **Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**, ISSN: 1984-2406. 2014.

CHANQUOY, Lucile. How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. **British Journal of Educational Psychology**, 71, 15-41 Printed in Great Britain. 2001.

DAIUTE, C.; DALTON, B. **Collaboration between children learning to write**: Can novices be masters? *Cognition and Instruction*, 10, 281-333, 1992.

DAIUTE, C., and others. "Young Authors' Interactions with Peers and a Teacher." Unpublished manuscript, Graduate School of Education, Harvard University, 1993.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M.; SCHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. et alii. **Gêneros orais e escritos na escolar**. Trad. e org.: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Traduzido por Silvana Cobucci Leite e ilustração de Fulvio Testa. Editora Martins Fontes.

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos modernos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.003)

DIÁRIO DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITOR: REPENSANDO PRÁTICAS

Ana Carolina Almeida de Barros Albuquerque

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora EBTT do Instituto Federal de Pernambuco, IFPE - Campus Paulista. ana.albuquerque@paulista.ifpe.edu.br

Ivânio Fabio Silva de Mello

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professor EBTT do Instituto Federal de Pernambuco, IFPE - Campus Palmares. ivanio.mello@palmares.ifpe.edu.br

RESUMO

A formação do leitor literário constitui um dos grandes desafios para os professores de língua portuguesa. As práticas de fomento à leitura de textos literários visam assegurar esse direito básico da educação. O diário de leitura é uma ferramenta para a leitura crítica de textos, uma vez que, com a inserção desse gênero discursivo no contexto escolar, o leitor pode assumir uma atitude ativa diante dos textos. Neste artigo, apresentamos algumas possibilidades de uso do gênero diário de leitura como alternativa para ampliação do letramento literário. Para tanto, na primeira parte, abordamos aspectos teóricos sobre concepções de leitura, de texto literário e do próprio diário de leitura como gênero discursivo. A fim de investigar os elementos constitutivos do gênero em questão, os recursos linguístico-discursivos que demarcam a autoria e as evidências do leitor como sujeito de sua recepção, analisamos textos produzidos por estudantes dos cursos técnicos subsequentes dos eixos de Administração e Tecnologia do IFPE, *Campus Paulista*. Quanto à metodologia, a pesquisa de natureza qualitativa, desenvolveu-se numa prática de pesquisa-ação, tomando como

parâmetros de análise dos dados alguns princípios da Estética da Recepção e da Análise Dialógica do Discurso. Observamos que o uso do gênero diário de leitura em sala de aula contribui para a formação de um leitor crítico, construtor de sentidos, capaz de argumentá-la e de relacioná-la com a sua vida e com o mundo.

Palavras-chave: Diário de leitura, Letramento literário, Formação do leitor, Autoria, Gêneros discursivos.

INTRODUÇÃO

O diário de leitura constitui um gênero que possibilita repensar as práticas de leitura e compreensão do texto literário em sala de aula. Em seu conhecido ensaio intitulado “O direito à literatura”, escrito em 1988, Antonio Candido defende a literatura como um direito humano básico, sendo fator indispensável à humanização. Dessa forma, assim como o direito à crença, à opinião, ao lazer, a literatura é um bem incompressível. Dentre as 10 Competências Gerais prescritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a terceira competência, que diz respeito ao repertório cultural, indica o papel da literatura na formação do discente: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. (BRASIL, 2018, p.09). As práticas de fomento à leitura de textos literários visam assegurar esse direito básico da educação. Dentre essas práticas, o diário de leitura é, segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) uma ferramenta para a leitura crítica de textos, uma vez que, com a inserção desse gênero discursivo no contexto escolar, o leitor pode assumir uma atitude ativa diante dos textos. De fato, a escrita de um diário de leitura também permite ao leitor em formação refletir sobre os textos lidos, relacionando-os a sua experiência de vida, além de auxiliá-lo no enfrentamento das dificuldades de leitura.

Neste artigo, apresentamos o gênero diário de leitura, situado discursivamente nos campos da vida pessoal e escolar, como ferramenta metodológica capaz de influenciar a ampliação do letramento literário. Na primeira parte, abordamos as concepções de leitura literária e de leitor que orientaram a pesquisa; para tanto, nos valem, inicialmente, de princípios defendidos pela Estética da Recepção (JAUSS, 1979) e de alguns pressupostos discutidos por pesquisadores em didática da literatura. Em seguida, apresentamos as características linguístico-discursivas do gênero diário de leitura a partir das ideias de Machado (1998), Dolz (2018) e Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).

Na seção intitulada “Colocando a lupa: diários, leitores e leituras”, trazemos um recorte do *corpus* levantado em uma experiência de escrita de diário de leitura em turmas do ensino subsequente no

componente curricular Português Instrumental. Nas considerações finais, à luz dos dados analisados, refletimos sobre a pertinência desse gênero na formação do leitor literário.

LEITURA LITERÁRIA E LEITOR: QUE JOGO É ESSE?

Sempre nos inquietamos, como professores, diante dos desafios que marcam o trabalho com a literatura em sala de aula. Pensar na formação do leitor literário requer, essencialmente, pensar na didática do texto literário e, conseqüentemente, nas atividades que podem contribuir para que se supere, minimamente, o desafio de fazer com que nossos estudantes leiam e gostem de literatura. Entretanto, acreditamos que outras questões devem ser colocadas em campo antes da reflexão sobre os aspectos metodológicos do ensino da literatura, a saber: a) qual é a concepção de leitura literária que fundamenta a nossa prática? e b) em que tipo de leitor estamos pensando ao planejarmos as atividades de leitura do texto literário?

Quando tratamos de leitura literária, pensamos em como se constroem as experiências vividas pelo leitor no processo recepcional das obras e isso nos aproxima de muitos dos princípios defendidos pela Estética da Recepção, especialmente nos postulados de Jauss (1979). O autor acentua a relevância da experiência estética e destaca suas três dimensões na manifestação histórica: as dimensões produtiva, receptiva e comunicativa da obra literária. Assim, coloca-se em evidência o fato de que a experiência primária da leitura está intimamente atrelada à compreensão que permite o fruir da leitura e à fruição que possibilita a compreensão do texto.

A Estética da Recepção, numa análise da dialética autor – obra – leitor, assume como princípio os estudos textuais e históricos da literatura centrados no leitor, considerando-se o papel deste na atualização da obra literária em seu processo de realização histórica, atribuindo-lhe ou não, sentidos e continuidade. Assim, a concepção de leitor para Jauss parte de um princípio fundamentado no horizonte de expectativa (que coloca em evidência as experiências acumuladas pelo leitor) e na emancipação (liberdade outorgada pela obra em atendimento ao seu efeito artístico).

O conceito de horizonte de expectativa é complexo e se constitui, no plano da obra, por uma determinação prévia de sua recepção, orientando o seu leitor implícito. Desse modo, o texto evoca as regras que conduzirão o jogo da leitura, com base no momento histórico em que se constitui e no perfil de destinatários a que se dirige. Assim, há na obra uma previsão das expectativas psicoculturais de seus leitores, conforme considera Jauss (1994):

Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 28)

Dessa forma, o processo em que se consolida o significado de uma obra para o leitor contemporâneo e o movimento histórico pelo qual o texto é recebido e interpretado por leitores diversos e de diferentes épocas constitui uma dinâmica de atualização empreendida pelo leitor. O horizonte de expectativa centrado neste elemento da dialética concerne às expectativas erigidas a partir de suas experiências e dos seus saberes acerca dos gêneros, das temáticas, das linguagens, dos autores e que são construídos ou não em leituras anteriores.

Jauss ainda considera que ao aproximar-se de uma obra, o leitor busca a supressão de expectativas e, portanto, sua recepção não é neutra, mas sim, um ato de coprodução, de construção de significados, na medida em que esse horizonte de expectativas se amplia e se efetiva.

Para a Teoria da Recepção, a leitura de uma obra literária outorga ao leitor a atividade de construção de sentidos por meio da experiência estética desenvolvida em três manifestações: a *poiesis*, que refere-se à participação do leitor na atividade produtora da obra; a *aisthesis*, tratando-se da recepção da obra e da possibilidade de renovação da visão do mundo do leitor; e a *karthisis*, que, na leitura, traduz a atividade mobilizadora na qual o leitor é provocado à ação por meio da identificação. Desse modo, a recepção

de uma obra literária caracteriza-se como uma ação produtora, receptiva e comunicativa.

Antes de externar suas reflexões acerca da didática da literatura, a professora e pesquisadora francesa Annie Rouxel (2013) considera importante analisar os avanços nas noções de literatura, de leitura literária e de cultura literária. Aqui, destacamos, dessa análise, alguns aspectos relacionados ao modo como a literatura tem sido concebida: uma prática dialética centrada nos processos de produção e de recepção. Assim, de uma visão autotélica, desloca-se para uma concepção da literatura como atividade comunicativa. Isso implica dizer que os leitores contemporâneos têm manifestado interesse, especialmente, pelo conteúdo temático das obras.

Ademais, tais considerações permitem que Rouxel também observe um novo foco no processo de leitura literária: a existência de leitores reais, diversos, marcados por experiências bastante particulares. É nessa direção que também passamos a considerar a leitura de cada sujeito como uma construção singular, no âmbito de uma postura de engajamento, de participação. Dessa forma, dá-se o processo de atualização do texto do autor: pelos múltiplos sentidos que lhe são atribuídos pelo leitor, num exercício evidente de coautoria e de manifestação da subjetividade.

A partir desses apontamentos, a pesquisadora passa a refletir sobre os propósitos do ensino da literatura, evidenciando a necessidade de formação de “um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção” (ROUXEL, 2013, p.20). Possibilitar esse tipo de formação implica, sem sombra de dúvidas, em dar espaço para múltiplas interpretações que são sempre possíveis dada a natureza plurissignificativa da linguagem literária.

Uma outra questão a ser considerada é o espaço a ser dado em sala de aula para a manifestação da subjetividade no ato da leitura. Sabemos que a cultura escolar tende, historicamente, à implementação de uma prática de juízo, de valorização da dicotomia erro e acerto, da classificação, de busca pela unilateralidade. Isso, muitas vezes, pode acarretar, no que tange ao estudo da literatura, num comportamento leitor retraído, temeroso, preocupado em dar as respostas esperadas (pelo professor, pelo livro didático e/ou pelos próprios colegas), limitado e/ou indiferente à aventura

interpretativa que pode (e deve) configurar as experiências de leitura literária.

Por isso, é tão necessário que as metodologias de ensino da literatura considerem, também, a oportunidade que precisa ser garantida para que os estudantes/leitores manifestem e desenvolvam sua capacidade de julgamento dos textos lidos, de levantamento de hipóteses, de realização de inferências, de associação e confronto dos elementos da obra com as suas vivências e saberes, de expressão de emoções e sentimentos e de argumentação de suas recepções. Para tanto, é mister que as situações didáticas valorizem a existência da tensão própria da complexa e singular relação entre o texto e o leitor.

Acerca das várias atividades com o objetivo de fazer aflorar a subjetividade dos leitores, Rouxel utiliza como exemplo, dentre outros, “a prática dos diários de leitura (e a lógica associativa)” (ROUXEL, 2013, p.22). E é esta a opção feita neste trabalho de pesquisa no qual se buscou o uso desse gênero (o diário) como ferramenta capaz de contribuir para a formação do leitor literário dentro das perspectivas refletidas.

Em “As práticas da leitura literária”, Cosson (2013) aborda algumas práticas de leitura relevantes para a formação do leitor de textos literários. Como práticas de leitura silenciosa, o autor lista a leitura silenciosa sustentável e a leitura meditativa. Nesta prática, corrente fora dos muros escolares, o leitor proficiente, seja para buscar os sentidos do texto, seja para desfrutar de um momento de deleite, escolhe o texto de forma autônoma; já naquela, a escola destina um tempo semanal para a leitura de fruição.

Aliados a essas práticas são igualmente relevantes as que visam proporcionar um momento de partilhar as leituras, como o debate, o seminário, a resenha. Essas atividades devem ser combinadas, constituindo um programa de leitura, a fim de propiciar a formação de leitores de textos literários. É na articulação dessas práticas de leitura que se insere o diário de leitura. Para tanto, vale-se da premissa apontada por Barthes:

Tudo, em nossa sociedade de consumo, e não de produção, sociedade do ler, do ver e do ouvir, e não sociedade do escrever, do olhar e do escutar, tudo é feito para bloquear a resposta. (...) É um problema de

civilização; mas, para mim, minha convicção profunda e constante é que não seja jamais possível liberar a leitura se, num mesmo movimento, não liberarmos a escritura (BARTHES, 1976).

Vale então, seguirmos com uma breve análise do gênero discursivo diário de leitura, a fim de situarmos essa ferramenta na prática da pesquisa aqui apresentada.

LEITURA EM CONFISSÕES: DESABAFOS DO LEITOR

Fruto das reflexões do leitor durante as práticas de leitura silenciosa e meditativa, a escrita do diário promove um diálogo do leitor com suas outras leituras, possibilita a anotação de dúvidas, questionamentos, bem como o registro das sensações e dos sentimentos despertados no ato de ler. Trata-se de um gênero que favorece a ação comunicativa de natureza intrapessoal, como reconhecimento de sua subjetividade numa prática de leitura/escrita em que os sujeitos podem: expor, confrontar, justificar suas interpretações/práticas e processos de leitura (MACHADO, 1998).

Ademais, a partilha do diário, em rodas de conversa, favorece a ampliação das possibilidades de construção de sentidos e aponta para o caráter plurissignificativo do texto literário. Mais que um leitor passivo que retira do texto o sentido, temos o leitor como construtor de sentidos, o leitor sujeito de sua recepção, conforme Rouxel (2013). Aqui, a dimensão social da língua é ressaltada: vemos o sujeito da enunciação construindo novos sentidos, compreendendo, argumentando suas interpretações, constituindo-se em sua relação com a alteridade.

A compreensão da atividade de leitura e escrita como um diálogo fundamenta-se no pensamento dialógico bakhtiniano acerca da compreensão como uma atividade responsiva. "Compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra." (BAKHTIN, 2009, p.137).

Segundo o filósofo da linguagem, apenas a compreensão genuína, em oposição à simples decodificação, permite-nos apreender o tema, por meio de um processo em que, como em uma réplica, confrontamos as palavras do locutor com as nossas.

Dessa forma, tanto o leitor sempre toma uma atitude responsiva ativa diante do enunciado, isto é, “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2010. p. 271), quanto o próprio escritor, de certa forma, responde ao já-dito. Nossos enunciados seriam, então, considerados reações-resposta a outros enunciados.

Bakhtin defende que nossas enunciações são modeladas pela “fricção da palavra contra o meio extraverbal e contra a palavra do outro.” (BAKHTIN, 2009, p.130). Mais do que partícipe do processo enunciativo, o outro – interlocutor imediato e auditório social – constitui a própria enunciação. Assim, a concepção dialógica da linguagem alcança tanto o ato da expressão, sendo esta fruto não da exteriorização do psiquismo individual, mas sim da relação desse indivíduo com as vozes que constituem o seu horizonte social; quanto da compreensão, vista como diálogo, uma vez que é o interlocutor quem gera uma resposta ativa.

A escrita do diário evidencia essa “conversa”: o leitor reage ao texto, trazendo para o momento da leitura seu conhecimento de mundo, suas impressões, questionamentos, pontos de vista. Quanto à historicidade do gênero em tela, Machado (1998), discorrendo sobre os estudos de Foucault, apresenta os *hypomnemata*, prática de escrita presente na cultura romana que remete aos séculos I e II, como próxima do que compreendemos como o diário de leitura.

Seriam os *hypomnemata* considerados livros da vida cuja escrita permitiria a “digestão” das leituras, um espaço para a reflexão visando a sua formação pessoal. Nessa acepção, leitura e escrita são percebidas como práticas indissociáveis que propiciam o exercício da razão. Nas palavras da autora: “Enquanto a leitura era concebida como essencial para se buscar no outro os princípios de condutas, a escrita, por sua vez, seria a melhor forma de ‘se recolher’ sobre ela.” (MACHADO, 1998, p.37).

No século XIX, cresce a prática do diarismo como uma forma de organização de sua própria história, a escrita sobre si mesmo. “A produção do diário, assim, é vista não simplesmente como a expressão do que se pensa, mas como uma forma de descoberta dos próprios pensamentos, como instrumento de pesquisa interna.” (MACHADO, 1998, p.30) Assim, ressalta a autora, é muito comum entre os estudiosos desse gênero o uso de metáforas como exercício,

ginástica, ferramenta para designá-lo como uma prática de escrita associada à compreensão ativa dos textos lidos.

Dolz (2018), ao descrever as características do diário de leitura, apresenta-o como um gênero essencialmente reflexivo, um instrumento por meio do qual o leitor desenha a sua experiência íntima com o texto, tendo em vista que possibilita-lhe escrever livremente sobre o que sente e pensa acerca do que está lendo; além disso, o estudioso percebe-o como uma ferramenta metacognitiva, regulando a ação da leitura. “É sem dúvida uma escrita reflexiva e prático reflexivo.” (DOLZ, 2018, p.12). O estudioso elenca uma série de características que apontam para a natureza crítico-reflexiva do gênero em questão, dentre as quais destacamos cinco:

- a. a) Representa o papel de análise crítica hermenêutica do sistema de referência e das significações do texto lido;
- b. Apresenta-se como um instrumento externo de controle e de estruturação da construção da significação do texto;
- c. Toma em consideração a trajetória intelectual e afetiva entre o leitor e o itinerário seguido para construir significações;
- d. Permite uma identificação sobre os fragmentos indicadores e os obstáculos da compreensão pelo leitor;
- e. Tenta a transformação e a subjetivação do leitor, a emancipação.
- f. Quadro com as características do gênero diário de leituras (adaptado de DOLZ, 2018, p.13).

Do ponto de vista didático, Machado (1998) preconiza, em sua pesquisa-ação desenvolvida com estudantes da graduação de Letras no final da década de 90, durante o seu doutoramento, o uso do diário de leituras para o exercício de compreensão dos textos acadêmicos. Até mesmo como um auxílio para a escrita de outros gêneros desse campo da atividade, tais como resenha, artigo científico ou TCC.

Em estudo posterior, partilhado com outras duas autoras, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) defendem o diário de leitura como uma ferramenta para a leitura crítica de textos, pois, segundo as autoras, com a prática do diário de leitura, o leitor assume uma atitude ativa diante dos textos. De fato, a escrita de um diário de leitura pode auxiliar o leitor em formação a refletir sobre os textos lidos, relacioná-los a sua experiência de vida e auxiliá-lo a enfrentar as dificuldades de leitura.

Além disso, trata-se de um bom instrumento para levantamento de pesquisa bibliográfica, sendo, portanto, fundamental na escrita acadêmica. Dessa forma, esse gênero tem se mostrado um aliado na formação de um leitor ativo, que responde ao já-dito, confronta o seu dizer com o outro, estabelecendo, assim, um diálogo com as diferentes vozes.

As autoras elaboraram um quadro com indicações para a escrita desse gênero visando o exercício de “digestão” da leitura de textos do domínio acadêmico, como um diário de pesquisa, o qual acompanharia o percurso da vida acadêmica do discente. A seguir apresentamos um quadro com uma síntese da proposta

Quadro: indicações para a escrita do Diário de leitura (Adaptado de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli: 2004, p.67-68)

A ESCRITA DO DIÁRIO DE LEITURA	
AÇÕES PREVISTAS: O QUE REGISTRAR?	QUESTÕES NORTEADORAS
Primeiras impressões	Aponte as suas hipóteses iniciais de leitura: o título chamou sua atenção? Você conhece o autor? Sobre o que acha que o texto vai tratar?
Dificuldades de leitura e procedimentos para solução	Aponte as dificuldades de compreensão e o modo que encontrou para resolvê-las.
Reações diante do texto	Aponte as reações positivas e/ou negativas que o texto provocou em você.
Relações entre o texto lido e as experiências pessoais	Aponte as relações que você pode estabelecer entre o texto lido e outros textos que você conhece, suas experiências de vida, músicas, filmes, enfim seu repertório cultural.

Em nossa proposta, também inserimos esse gênero, intimamente ligado ao campo da vida pessoal/privada, na esfera acadêmica. No entanto, nosso objetivo é o desenvolvimento da escrita do diário de leitura de textos literários. Acreditamos que essa prática do exercício da escrita pode auxiliar na formação do leitor de literatura, propiciando um espaço para o desenvolvimento da subjetividade desse leitor. A seguir, descrevemos uma experiência de escrita do diário de leitura em turmas do ensino técnico subsequente.

COLOCANDO A LUPA: DIÁRIOS, LEITORES E LEITURAS

Para refletirmos acerca do uso do diário de leitura como possível ferramenta no processo de formação de um leitor literário sujeito de sua leitura e do processo de construção de sentidos para os textos, utilizamos nosso espaço de atuação profissional, a saber, a sala de aula. Nesse sentido, o processo de coleta dos dados constituiu, também, uma intervenção didática, possibilitando a integração entre pesquisadores e população investigada no desenvolvimento de uma pesquisa-ação, que pode ser assim definida:

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 1986, p. 14).

A hipótese de que o uso do diário de leitura pode constituir uma ferramenta na ampliação do letramento literário fez com o nosso trabalho de pesquisa assumisse um caráter dedutivo “que parte da teoria para os dados” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 113) e lançou mão de uma abordagem qualitativa, considerando-se, sobretudo, como uma possibilidade de interpretação da realidade investigada.

Sessenta textos compõem a amostra ampla do *corpus*, os quais foram escritos por estudantes do 1º período dos Cursos Técnicos Subsequentes em Administração e Manutenção e Suporte em Internet nas aulas do componente curricular Português Instrumental no semestre 2022.1 do IFPE *Campus* Paulista, em resposta a uma atividade proposta durante a disciplina.

O comando da atividade, postada no *Google Classroom*, pode ser visualizado a seguir:

Olá pessoal! Na atividade de hoje irão iniciar a escrita do seu DIÁRIO DE LEITURA. Para isso, acesse o PDF [ÁRVORE LITERÁRIA](#) e siga as instruções. À medida que for lendo o texto escolhido, vá estabelecendo relações entre o texto e suas experiências pessoais, outros textos, com músicas, filmes ou qualquer outro objeto cultural. Registre essas relações, e demais reações provocadas pelo texto, no documento indicado como **Diário de Leitura**.

Quadro com o comando da atividade desenvolvida com os estudantes. (Fonte: os autores)

ÁRVORE LITERÁRIA

1. Escolha o texto que você deseja ler e clique no ícone que acompanha o nome do conto. Assim, uma aba na internet será aberta com o texto a ser lido.
2. Leia o conto escolhido.
3. Agora, escreva sobre o texto lido no documento Diário de Leitura. Esteja atento às características desse gênero.



A fim de procedermos com a análise qualitativa, foram selecionadas como amostra restrita duas produções escritas. Dentre os contos sugeridos, houve uma expressiva escolha pelo conto “A partida”, do escritor pernambucano Osman Lins. Acreditamos que isso deveu-se tanto ao tema abordado no conto: a fase da juventude, do adulecer, vivenciada por muitos dos estudantes que fizeram parte da pesquisa, quanto a questões contextuais: a linguagem, a ambientação, a estrutura familiar (aspectos estritamente ligados à cultura nordestina) em que estão inseridos os autores dos diários.

Como categorias analíticas para os aspectos linguístico-discursivos do diário de leitura, elegemos os procedimentos mencionados por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) na escrita desse gênero, a saber: registro das primeiras impressões, registro das dificuldades de leitura e procedimentos para solução, registro das reações diante do texto e registro das relações entre o texto lido e as experiências pessoais.

Passemos, então, à leitura e à análise dos diários de leitura selecionados como amostra para esta pesquisa:

Texto 1: Diário 3

Sábado, 17 de Julho de 2022

Antes de ler o conto “A partida”, do autor Osman Lins a primeira impressão que tive era um conto a se tratar

de um adeus do personagem deste mundo para o próximo por conta de seu título, logo depois de ler algumas linhas do começo percebi o equívoco que veio acompanhado de lembranças de uma época onde as pessoas tinham regras e o tempo certo para as coisas acontecerem no despertar de sua maturidade.

Após a leitura se desenhar bem em minha cabeça, indo mais a fundo percebi que o conto retrata a vida de um jovem relatando acontecimentos a partir de recordações (que particularmente me emocionaram) quando teve de deixar o seu lar familiar e o amor e proteção de sua avó, para encarar o mundo e seus desafios vivendo o que muitos adolescentes desejam alcançar um dia, a liberdade da vida adulta. O Autor para mim é desconhecido, e suas obras também. Porém fiquei admirado o modo como ele relata esse momento marcante da vida de seu personagem com tamanho sentido e forma clara chegando até mesmo a me emocionar lembrando de momentos de minha vida, “as taríscas junto ao telhado”, “a inocência de alguém que quer muito o seu bem”, “As gavetas sendo fechadas vagarosamente tarde da noite”, “O Arrastado baixo das sandálias”, em fim, para mim todo um amor incondicional demonstrado em uma de tantas atitudes como uma das mais marcantes “os conselhos que o personagem declara saber de cor” Quanto amor em uma pessoa, porém confesso que não gostei como o personagem termina a história sem declarar se de forma clara arrependido de seus atos naquele dia.

Inclusive o texto tive dificuldade em entender um pouco o começo, quando o personagem declara que “sentiu se aflito e que havia um fundo de mágoa ou desespero em sua impaciência” A mágoa dele seria com ele mesmo pelo modo em como ele saiu de casa? Deveria ter dado mais amor e sua atenção a avó? Confesso que preciso reler mais esta parte para tomar conhecimento de qual sentimento está falando, de raiva dos repetidos atos de sua avó ou a si mesmo? De problemas pessoais recentes e que talvez isso tenha resultado no modo como tratou sua avó naquele momento. De todo modo terminei vendo o personagem como um ingrato. E também por que quase todo o tempo o rapaz fica se contendo para não perder a paciência com o jeito doce e amável de

sua avó, uma vez que no outro dia estaria de saída de sua casa.

Esse conto que retrata o amor incondicional fraternal de uma pessoa idosa por outra, me faz lembrar de um livro com o nome do Autor Vitor Hugo e sua obra Os Miseráveis. Lembro me em determinada parte do livro que o personagem principal Jean Valjean criou por sua enteada Cossete um amor incondicional que após idoso ele lutou de todas as formas para que ela não partisse, porém não adiantou, este homem e seus sentimentos não foram maiores que a determinação da moça em viver sua história de amor, assim como o rapaz do conto que teve de seguir seu destino. (DL03)

Neste diário fica evidente o percurso do leitor na compreensão do conto: no primeiro parágrafo, o autor registra sua hipótese quanto ao tema, despertada pelo título, e, ao iniciar a leitura, após não comprová-la, retrata as lembranças ativadas pela temática do conto. Essa descrição corrobora com a tese defendida por Machado (1998) de que o diário, enquanto gênero de natureza intrapessoal, favorece o registro do processo de leitura.

A expressão que liga o primeiro parágrafo ao segundo aponta para esse caminho, nem sempre linear, da atividade de significação do texto: *"Após a leitura se desenhar bem em minha cabeça, indo mais a fundo"*, [grifo nosso], ou seja, há um trabalho aqui, ao que parece de idas e vindas ao texto: a exigência de um trabalho de reflexão, de organização das ideias. Ademais, podemos perceber que esse trecho denota uma possível dificuldade inicial na leitura, superada pelo leitor.

A menção às dificuldades enfrentadas na leitura, no entanto, aparece novamente no terceiro parágrafo, como podemos ver em *"Inclusive o texto tive dificuldade em entender um pouco o começo, quando o personagem declara que 'sentiu se aflito e que havia um fundo de mágoa ou desespero em sua impaciência'"*. Nesse fragmento, o autor do diário deixa claro o conflito enfrentado por ele no processo de compreensão do protagonista do conto. Na continuidade desse parágrafo, segue-se uma série de questionamentos quanto às atitudes tomadas por esse personagem.

Por fim, temos uma tomada de posição do diarista: ele se afasta do protagonista, avaliando de forma negativa seu comportamento,

e compreende como temática central do conto o amor incondicional da avó por seu neto. No último parágrafo, ao expor essa temática o estudante relaciona-a com uma outra obra que faz parte de seu repertório: *“amor incondicional fraternal de uma pessoa idosa por outra, me faz lembrar de um livro com o nome do Autor Vitor Hugo e sua obra Os Miseráveis.”* O registro da relação entre a obra lida e as experiências pessoais é uma característica importante do diário e aponta para a dimensão da subjetividade na compreensão do texto. Aqui vale ressaltar que, como defende Bakhtin, a compreensão genuína pressupõe uma resposta ao dizer do outro, forjada no diálogo com as diferentes vozes que constituem o nosso discurso.

É interessante notar nesta produção o caráter do diário como “um instrumento externo de controle e de estruturação da construção da significação do texto” (DOLZ, 2018, p. 13). A escrita não apenas como uma resposta ao texto, mas como percurso e processo de significação.

O texto é permeado de impressões subjetivas que indicam as reações do autor ante o conto. Temos, em vários trechos, comentários de ordem afetiva, como em *“(que particularmente me emocionaram)”*: aqui o uso dos parênteses demarca a modalização do discurso, numa valoração apreciativa.

Observamos, ainda, as indicações de possíveis catarses vivenciadas pelo leitor, especialmente em passagens como *“fiquei admirado o modo como ele relata esse momento marcante da vida de seu personagem com tamanho sentido e forma clara chegando até mesmo a me emocionar lembrando de momentos de minha vida”*. Notamos que as reações emotivas do leitor estão atreladas não somente ao conteúdo do texto, mas também à sua natureza estética (*“o modo como ele relata...”*). O expressivo processo de identificação do leitor (suas vivências pessoais) com acontecimentos da narrativa aponta claramente para a catarse como dimensão manifestada pela experiência estética, conforme Jauss (1979).

Texto 2: Diário 8

Sexta-feira, 15 de julho de 2022

Na hora que eu estava escolhendo qual texto iria ler, vi o seu título e me chamou a atenção, ele se chama “A partida”, é um conto de Osman Lins. A palavra Partida

é difícil para mim mas como sou curioso quis saber do que se tratava o texto. Quando comecei a ler, me identifiquei com o texto deixando minha leitura mais fácil de entender, apenas tive dificuldades de compreender algumas descrições dos objetos, mas de resto foi tranquilo. No momento que eu lia o texto sentir emoções de tristeza e de nostalgia pois lembrei da minha infância com a presença de cuidado e carinho dos meus pais, eu ainda tenho essa presença mesmo na adolescência mas quando penso que um dia terei que partir do seu ninho e viver minha vida, isso me deixa triste, no entanto quando era criança não dava muito valor para isso, mas com passar do tempo entendi que isso é muito importante e único, uma música que fala bem disso é: "Don't throw out my legos" da banda AJR. É isso que o texto mostra, a vontade do menino de querer ir embora e viver sua vida de "liberdade", só que aos poucos que olha sua casa e a sua avó, bate um sentimento de saudade e de raiva, deixando sua saída mais difícil. (DL08)

O que nos chama a atenção, neste diário, é o modo como o leitor assume, já de início, uma relação entre o título do conto lido e sua experiência de vida. Na verdade, toda a escrita deste leitor revela uma intensa subjetividade, que emerge no processo de justificativa da recepção do texto. Temos, então, as marcas de um sujeito leitor em construção, conforme defende Rouxel (2013), no instante em que ele se vale de elementos de sua experiência de vida e de seus valores para argumentar seu julgamento sobre o conto lido. Essa questão ratifica algumas premissas defendidas pela pesquisadora ao afirmar, por exemplo, como a literatura vem sendo concebida pelos leitores como um ato comunicativo, dado o "interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras" (ROUXEL, 2013, p.18)

Chama bastante atenção, também, a justificativa apontada para a escolha do conto: "A palavra Partida é difícil para mim mas como sou curioso quis saber do que se tratava o texto". A aventura interpretativa, de que trata Rouxel, constitui um jogo no qual o leitor se lança na busca quer por confirmações de hipóteses, quer pela curiosidade ou pela busca de saberes. A partir disso, o leitor segue descrevendo seu processo de identificação com a trama do conto, apontando, também, dificuldades de compreensão e

possíveis reações catárticas. Temos, assim, a evidência de um leitor real, empírico, engajado com o texto, que faz do conto o texto do leitor, uma realização produtora, receptiva e comunicativa, conforme Jauss (1979).

Na postura assumida pelo leitor do texto, neste diário, observamos como se evidenciam alguns elementos do seu horizonte de expectativas. Numa pertinente relação estabelecida entre o conteúdo temático do conto e seu repertório cultural, o leitor afirma: *"com passar do tempo entendi que isso é muito importante e único, uma música que fala bem disso é: 'Don't throw out my legos' da banda AJR"*. Esse processo de evocação de outras vozes, conhecimentos e experiências para o jogo interpretativo ratifica o fato defendido pela Estética da Recepção (JAUSS, 1979), de que é o leitor quem atualiza a obra literária em seu processo de realização histórica, atribuindo-lhe sentidos.

POR ÚLTIMO, MAS NÃO POR FIM

Nosso objetivo neste trabalho consiste em apresentar o diário de leitura como uma ferramenta para a leitura crítica de textos literários. Na esfera acadêmica, outros gêneros podem assumir essa função, como, por exemplo, o comentário opinativo ou a resenha; no entanto, algumas características do diário potencializam seu papel na formação do leitor literário.

Ressaltamos, nessas considerações finais, o espaço na escrita desse gênero para o registro do processo de leitura, e seu caráter de regulação na prática de significação do texto. Como pudemos perceber na análise do texto 1, o diarista relata suas dificuldades na compreensão do texto, os conflitos enfrentados no processo de leitura, as estratégias para superar os obstáculos, traz questionamentos, e, por fim, sistematiza sua compreensão.

Além disso, o diário mostrou-se como um lugar privilegiado para a expressão da subjetividade. O texto 2 aborda essa relação entre o texto lido e a experiência mundivivencial do leitor/diarista: vemos o registro de sua identificação com a temática do texto, a relação entre o texto lido e o seu processo de amadurecimento, a menção a outros textos que remetem ao mesmo tema. Assim,

percebemos que essa abordagem favorece o trabalho em sala de aula com a dimensão da plurissignificação do texto literário.

Desse modo, a experiência apresentada neste relato de pesquisa confirma que o gênero diário de leitura pode ser utilizado como uma ferramenta capaz de promover a ampliação do letramento literário e contribuir significativamente para a formação de leitores inteligentes, sensíveis, capazes de assumir uma postura crítica diante do processo de recepção dos textos lidos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso In: Estética da Criação Verbal. 5ªed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

DOLZ, Joaquim. O diário de leituras: um gênero reflexivo entre leitura crítica e escrita dinâmica reguladora. In: KARLO-GOMES, G.; BARRICELLI, E. (org.). *O Diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica*. Campinas : Mercado de Letras, 2018. (p. 9-15)

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais e O prazer estético e as experiências da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. Resenha. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, A. R. O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, A. et al. *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.004)

E SE FOSSE ASSIM? UMA PROPOSTA DE ENSINO DA LITERATURA NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Paulo Henrique Lima Barroso

Mestrando em Letras da Universidade Federal - PB, paulo.barrosoh1b@gmail.com

David da Silva Riotinto dos Santos

Mestrando em Letras da Universidade Federal - PB, auloriotinto@gmail.com@gmail.com;

Andréa Regina Bezerril Barros

Mestrando em Letras da Universidade Federal - PB, andreabarrosprof@gmail.com;

Luciana Silva Pimentel

Mestrando em Letras da Universidade Federal - PB, professoralusilva.pimentel@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar uma proposta didática de ensino da literatura no 9º ano do Ensino Fundamental- Anos Finais da Educação Básica. Nesse sentido, o projeto viabiliza a formação do leitor crítico, bem como fornece uma possibilidade de construir no educando o processo de letramento literário. Além disso, a partir da sequência básica, tem-se também o objetivo de oferecer subsídios para que o aluno desenvolva o gosto pela leitura literária. Desse modo, pelo aporte de teórico de Cosson (2011), de Zilberman (1990) e da BNCC (2017), a metodologia se concretizará com o desenvolvimento do modelo de sequência básica, tomando como referência a leitura da obra *Dom Casmurro*, Machado de Assis, a fim de desenvolver habilidades de leitura e de oralidade que são preconizados nos documentos oficiais. Ressalta-se ainda que o suporte tecnológico foi um recurso importante para que o aluno pudesse desenvolver o trabalho final da

seqüência, alinhando o ensino da literatura ao contexto de educação a partir da tecnologia assim como observa-se na Base Nacional Comum Curricular. Por fim, como resultado final do processo, contempla-se a produção de um capítulo de radionovela, em que os discentes praticaram o processo de interpretação a partir da oralidade, bem como estabeleceram uma versão final de Capitu para a obra machadiana.

Palavras-chave: Ensino da literatura, Sequência básica, Letramento literário, Leitor crítico, Aluno.

INTRODUÇÃO

O ensino da literatura na Educação Básica, necessariamente nos anos finais, ainda carece da atenção devida, uma vez que se tem como preferência o desenvolvimento de práticas pedagógicas que preferencialmente tratam da análise linguística, bem como da produção textual. Desse modo, nota-se que ensinar literatura nos Anos Finais é um desafio por se tratar de uma quebra de paradigma que o docente deve enfrentar nas salas de aulas brasileiras.

Além disso, percebe-se que o texto literário é utilizado em sala de aula como pretexto para o ensino da gramática, se contrapondo aos preceitos da leitura literária e do letramento literário. Muitas vezes, o professor sequer lê a obra completa com o aluno na aula ou orienta a leitura do texto literário para a casa, o que acarreta na desvalorização da obra literária em seus aspectos estéticos.

Outro aspecto que se alia à problemática citada é que os jovens não têm o hábito de ler e a escola, devido às práticas supracitadas, colaborando também para rejeição ao texto literário. Além de tudo, vivemos numa sociedade que está se adequando ao mundo pós-pandêmico em que o uso da tecnologia se acentuou nos últimos dois anos e que também deve corroborar para que o desinteresse pela leitura literária se evidencie.

Esse recorte preocupante da renúncia da leitura do texto literário foi evidenciado na pesquisa que se encontra no livro Recorte da Leitura no Brasil, que destaca:

Se olharmos com “lupa”, verificamos que somente 31% declararam ter lido um livro inteiro em um período de três meses e que esse livro pode ter sido de literatura, didático, religioso, a Bíblia... livros em geral. Aproximando a “lupa”, descobrimos que 18% eram de literatura. (FAILLA, 2021, p. 27)

Ademais, o papel do professor também se torna relevante nessa reflexão ora exposta, pois, como mediador, ele também deve ser um leitor do texto literário para mostrar para o aluno as possibilidades estéticas que a obra traz em suas entrelinhas. Nesse sentido, o docente é o incentivador e o influenciador que pode ajudar nessa aquisição do hábito de ler o texto literário.

Desse modo, a proposta que se estabelece neste artigo tem uma relação direta com as problemáticas elencadas, porque alia a leitura literária a partir da teoria da sequência básica de Cosson (2011), bem como traz para o cerne da prática pedagógica o trabalho com a tecnologia que é um dos pilares da Base Nacional Comum Curricular que é a inclusão dos educandos nas práticas digitais que são uma realidade icônica do século do século XXI.

Assim, diante da reflexão estabelecida, vamos apresentar o percurso necessário para desenvolver uma sequência básica que atenda à realidade do educando a partir dos moldes contemporâneos e contribua para a formação do leitor crítico e reflexivo, preparado para exercer a cidadania.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1. GERAL

- Apresentar uma proposta didática de ensino da literatura a partir do modelo de sequência básica no 9º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais da Educação Básica.

1.1.2. ESPECÍFICOS

- Revisitar os estudos e as pesquisas que tratam sobre o ensino da literatura no Ensino Fundamental, do letramento literário, bem como sobre o gênero romance.
- Propor atividades que colaborem para a formação do leitor literário dos alunos no Ensino Fundamental, especificamente no 9º ano.
- Contribuir para a formação de leitores críticos na Educação Básica, precisamente nos anos finais.

1.2. JUSTIFICATIVA

Após o fim do ciclo pandêmico e a volta ao modelo de ensino presencial, as relações do aluno com a leitura do texto literário ficaram ainda mais limitadas. Nesse contexto, se apresenta também o ensino da literatura que é pormenorizado no Ensino Fundamental,

pois há uma preferência do ensino da análise linguística, assim como da produção textual escrita.

Logo, considerando o contexto pós-pandêmico, o retorno das atividades presenciais e as relações estabelecidas com o texto literário em sala de aula, entende-se que a proposta desenvolver uma sequência básica a partir do contexto do educando, fomentando também a tecnologia no processo, será importante para cooperar na construção de letramento literário, bem como o gosto pela leitura literária do discente.

METODOLOGIA

A pesquisa tem como proposta ser desenvolvida em natureza qualitativa com caráter intervencionista, o que culmina com a proposta pedagógica que será apresentada, pois, o professor e o aluno são os agentes do processo, sendo aluno o protagonista que se envolverá diretamente no percurso pedagógico, já que desenvolverá habilidades de leitura e letramento literário a fim de se tornar um leitor mais crítico, desenvolvendo assim a recepção estética do texto literário.

Nesse contexto, segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa em sala de aula insere-se a partir de uma proposta qualitativa, promovendo-se um viés interpretativista, dado que o educando pertence a um determinado grupo social, sendo, então, o estudo uma pesquisa social.

Sobre a pesquisa social, Minayo (2016, p. 20) *“defende que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa dentro das Ciências sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores, e das atitudes”*, preconizando os valores e o senso crítico que será desenvolvido no alunado a partir da proposta pedagógica que será construída, partindo dos pressupostos da sequência básica de Cosson (2011).

O plano de ação foi desenvolvido a partir das etapas que são motivação, introdução, leitura e interpretação a partir da obra literária Dom Casmurro de Machado de Assis. Nesse sentido, a sequência básica foi construída a partir de dez aulas em uma sala do 9º ano do ensino fundamental em uma escola da rede privada em João Pessoa, na Paraíba.

Desse modo, no campo da motivação, iniciei com os alunos uma roda de conversa a partir da leitura de uma charge que trata sobre o conceito de romance. Nessa discussão, foi percebido que os educandos faziam a relação do romance com a traição, pois, em algumas intervenções deles, se mencionou músicas sertanejas que tratavam sobre a temática. Logo, foi sugerido a leitura de Dom Casmurro que apresenta uma temática relacionada ao que se propôs na roda de conversa.

No processo de introdução, os educandos tiveram a oportunidade de compartilhar com os colegas em sala as primeiras impressões da leitura da obra. Convém ressaltar que a relação entre Bentinho e Capitu logo foi evidenciada pelos estudantes e na discussão se abordou a temática da traição em que alguns alunos acreditavam que a heroína da história havia traído o narrador personagem, outros não.

Já na fase da leitura integral da obra, foram montadas rodas de leitura na sala, a partir de grupos que foram formados com os alunos em que cada equipe ficaria responsável por capítulos a fim de formular uma apresentação com foco na seguinte expectativa "Capitu traiu Betinho?". O resultado da roda de leitura, da apresentação e do debate foi a divergência dos grupos em relação à temática. Assim, a partir desse aspecto, o professor mostrou que Machado de Assis não deixa claro se realmente há traição e que a visão da obra se apresenta de forma unilateral, ou seja, apenas Dom Casmurro contou a sua versão da traição, o que deixou brechas para outras inferências.

Outrossim, por meio da divergência que formou, se solicitou ao aluno que ao discente que os discentes produzissem um capítulo de uma radionovela com a versão de Capitu sobre a acusação de Bentinho. Por fim, ocorreu uma exposição desses trabalhos em que os finais propostos eram os mais variados possíveis para a história machadiana.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre o ensino da literatura na escola é objeto de análise pertinente para entender de fato qual é o papel da literatura nessa instituição. Autores como: Matos e Perissé (2011), Jorge

e Santos (2014), Todorov (2010), Cosson (2006), Ferreira (2020), Lajolo (1982) e Zilberman (1990) tratam dessa temática com muita atenção, pois é uma problemática sólida frente a ensino de Língua Portuguesa que tende a ser mais propenso para a Linguística e para a produção textual escrita nas salas de aula brasileiras

Nesse âmbito, Cosson (2006) destaca que o ensino da literatura aponta essa tendência por ser direcionado às elites a partir da leitura, da escrita e da formação cultural. Nesse contexto, entende-se que, na escola, o fato de a literatura não ser explorada de maneira satisfatória, negando assim ao ser humano o direito à arte, assim como preconiza Candido (2010), já é uma realidade constante na educação básica brasileira.

Para Candido (2011), a literatura e a arte são “bens incompressíveis” para o ser humano. Deste modo, entender que ensino da literatura deve ser tratado como mais evidência em sala de aula, deve ser um ponto chave para que de fato o aluno tenha acesso à essa arte literária seja ao texto mais simples, como também aos textos mais complexos.

A partir desse recorte feito, retomamos aqui o ensino da literatura em sala de aula para refletir a respeito dessa problemática, relacionando com os documentos oficiais. Será que de fatos, a Base Nacional Comum Curricular dá a atenção devida à literatura no Ensino Fundamental?

De fato, existe uma seção denominada “campo artístico-literária” que apresenta uma relação importante de habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante no Ensino Fundamental. Contudo, essa inserção ocorre de forma muito tímida, pois a literatura está inserida no componente curricular de Linguagens, desconsiderando assim a importância que poderia ser dada a disciplina na relação de ensino e aprendizagem do aluno.

Outro ponto a ser sondado na relação do documento e da prática do professor em sala aula é, novamente, a prevalência do ensinamento dos aspectos linguísticos que ganha destaque no documento norteador da Educação Básica. Sobre essa condição, o texto literário pode aparecer em sala de aula como um pretexto para o ensino da língua e não para a fruição estética como anuncia Ferreira (2020)

Para Lajolo (1982), a obra literária é um “objeto social” e, considerando esse conceito, ela deve ser inserida no contexto escolar do educando para que ele ressignifique essa leitura para o seu contexto social. Nesse campo, o papel da escola para a construção desse laço do estudante com a literatura é a principal elo na formação de leitor, gerando o que a teórica determina como “elo social”.

Se a obra literária for inserida de fato na escola, o letramento literário é uma consequência eminente nas salas de aula, já que a leitura literária pode favorecer a construção de habilidades, tal como o letramento literário, e também uma formação mais humana e crítica desse aluno que está inserido nessa vivência com a leitura do texto literário.

Sobre o letramento literário, Cosson (2006) destaca que é de inteira responsabilidade da escola e nesse contexto, cabe ao professor desenvolver estratégias para aproximar a obra literária do aluno para que ele tenha gosto pela leitura literária, fortalecendo esses laços com o texto literário que é deve ser um passo importante para formação leitora do discente.

Por fim, nota-se que o ensino da literatura da no Ensino Fundamental é um passo importante para a formação humana do aluno e que, nessa área, a diversidade do texto literário é a chave para que tal transformação ocorra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de sequência básica atendeu a expectativa do letramento literário, pois, por meio dos debates e das apresentações, se percebeu que os alunos entenderam que a versão da história contada pelo narrador era intencionalmente criada por Machado de Assis, a fim de suprimir a voz de Capitu.

Os alunos fizeram questionamentos nos debates sobre o contexto social e histórico da época com o destaque para o machismo estrutural que foi evidenciado na obra machadiana como uma crítica ao modelo de sociedade da época. Esse debate gerou a percepção estética da obra dos discentes, já que eles notaram que se tratava de uma estratégia machadiana para desenvolver a crítica.

No campo da leitura literária espontânea, se percebeu também que os alunos tiveram um engajamento maior, já que, durante

as discussões, as participações dos alunos com os questionamentos dos alunos vinham com a contação de trecho das obras, o que levou à conclusão que de fato se obteve um envolvimento na leitura do romance.

Além disso, no processo de interpretação, as produções da radionovela também despertaram nos alunos habilidades de construção de roteiros adaptados, encenação, oralidade e técnicas de edição de áudio a partir do uso da tecnologia, o que coaduna com os documentos curriculares.

Isto posto, o método utilizado contribuiu para que o aluno tivesse interesse pela leitura da obra literária e para letramento literário deles. Outro fator importante, foi o envolvimento do discente no trabalho de produção final, já se fez uso da tecnologia para produção da radionovela machadiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de pesquisa cooperou para a formação leitora do estudante, uma vez que os alunos se empenharam nos trabalhos que foram propostos e gerou o interesse por outras obras machadianas que tratam da mesma temática.

Nesse contexto, a contribuição se torna ainda mais relevante, pois o educando deu sinais de querer explorar ainda mais o universo de obras de Machado de Assis, o que, necessariamente, constrói o gosto pela leitura literária, acarretando também numa formação leitora a partir dos clássicos. Assim, esse aluno terá acesso à leitura dos cânones, sendo um direito imprescindível para ele como preconiza Para Candido (2011).

Na sala de aula, o ensino da literatura ocorre, pois o texto se torna evidência e o aluno pode, enfim, apreciar uma obra sem ter o texto como pretexto para aprender outros aspectos inerentes à língua. A literatura aqui passa a ser entendida pelo educando como arte, pois ele reconhece as estratégias do autor para dar essa dimensão estética.

Por conseguinte, constata-se que há um caminho metodológico para aproximar o leitor da obra literária e desenvolver o gosto pela leitura e o letramento literário. É um caminho que requer muito estudo, criatividade, senso de organização, mas é viável.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

BORTONI-RICARDO, Estella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#me-dio>> . Acesso em: 21 nov. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

FAILLA, Zoarra (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. 325 p.

FERREIRA, Vitor. O ensino de Literatura e a leitura literária: alguns percursos teórico-conceituais. **Seda**, Seropédica, v. 5, n. 12, p. 175-190, 11 nov. 2022.

LAJOLO, M. **O que é Literatura**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Nova Cultural/Ed. Brasiliense, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. 93 p. (Manuais acadêmicos).

PERISSÉ, Gabriel *et al.* Leitura e professores: uma relação em crise. **International Studies On Law And Education**, Porto, p. 49-54, 25 nov. 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.005)

UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DA LEITURA E LITERATURA NOS ANOS INICIAIS

Eciône Félix de Lima

Especialista em Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Língua portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), ecionefelix@yahoo.com.br

Yzynyia Silva Rezende Machado

Mestre em Inovações em Tecnologias Educacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordenador Pedagógico do Estado do Rio Grande do Norte e município de Tibau do Sul, yzynyia@gmail.com.

Maria Cristina Leandro de Paiva

Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cristina.leandro@ufrn.br.

RESUMO

O presente artigo é o resultado de uma experiência pedagógica sobre literatura e o ensino da leitura nos anos iniciais numa perspectiva interdisciplinar. Neste sentido, o referido estudo teve como objetivo analisar o uso da literatura na sala de aula numa perspectiva interdisciplinar tomando como princípio pedagógico a aprendizagem significativa de alunos do 5º ano do ensino fundamental I. A pesquisa teve como lócus de investigação a Escola Municipal Joaquim Delvito, no município de Tibau do Sul, no Rio Grande do Norte e teve como sujeitos de pesquisa alunos de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental da referida escola. Em relação aos pressupostos teóricos, o trabalho tomou como referencial, as discussões de BAMBERGER (1988), ZILBERMAN (2003), KLEIMAN (1995), FAZENDA (2008; 1991), entre outros. Para a efetivação do estudo em questão, constituiu-se de oficina de leitura, rodas

de leitura, discussões, fotografias, observações em sala de aula, sarau, anotações de campo, relatos, como também trabalhos teóricos sobre a temática abordada. Os resultados desta pesquisa evidenciaram que o trabalho com a literatura é relevante, uma vez que permite desvendar concepções sobre as faces da leitura, incluindo aspectos formadores de um indivíduo, que por meio da literatura clássica, torna-se um sujeito crítico e também consciente em relação ao poder da leitura e da escrita, contribuindo assim para o seu processo de formação. Além do mais, ampliou o fazer da prática docente, bem como despertou a curiosidade, o interesse, a entonação das palavras e a criatividade do público alvo em questão.

Palavras-chave: Literatura, Interdisciplinaridade, Ensino da leitura e da escrita, Aprendizagem com significado.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, as práticas sociais que envolvem o ler e escrever estão cada vez mais presentes e exigentes na vida cotidiana, fazendo com que os indivíduos desenvolvam a capacidade de interpretar as situações que o cerca, visto que a literatura é um dos caminhos para se chegar a esse nível.

Nesse contexto, ressaltamos que o referido estudo partiu da necessidade de propiciar aos alunos do 5º ano do ensino fundamental o contato com as obras clássicas, uma vez que a literatura permite redimensionar a vida, habilitando o indivíduo a lidar melhor com questões contrastantes, que são inerentes à condição humana e estão presentes no contexto existencial. Desta forma, a literatura possibilita uma leitura de mundo de forma poética.

O presente estudo tem por finalidade analisar o uso da literatura na sala de aula, numa perspectiva interdisciplinar, tomando como princípio pedagógico a aprendizagem significativa de alunos do 5º ano do ensino fundamental I, visto que o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento, por meio das práticas sociais de leitura, provoca a curiosidade e promove assim, novos questionamentos e o pensamento crítico-reflexivo.

Convém ressaltar que a temática em questão se justifica pelo fato de aproximar os alunos com a cultura, como também pelas questões ambivalentes relativas aos conflitos existenciais que perpassam a alma humana. Além disso, pela necessidade de ampliar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos apresentam dificuldades na oralidade, compreensão, escrita e conhecimento matemático e para que essas especificidades possam ser superadas é papel da escola e do professor proporcionar práticas significativas e coesas, bem como estimular e conduzir o aluno com escrita e leituras compreensíveis que contemple as práticas sociais.

Alguns estudos evidenciam a relevância e eficácia do trabalho com a literatura para o processo da leitura e da escrita numa perspectiva interdisciplinar no âmbito escolar, como por exemplo, os desenvolvidos por BAMBERGER (1988), ZILBERMAN (2003), KLEIMAN (1995), entre outros autores, que contribuíram para a construção de novos saberes acerca do contexto em estudo. Sendo

assim, acreditamos que o trabalho com o projeto permite organizar atividades de leitura e de escrita para favorecer a aprendizagem do aluno de uma forma mais eficaz ao seu processo de letramento.

Nesse contexto, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: quais são as contribuições da literatura para o processo de aperfeiçoamento da leitura e da escrita do aluno? O trabalho com projeto de leitura favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares?

Partindo dessas questões de pesquisa, realizamos a experiência durante o mês de dezembro de dois mil e dezenove, com vinte e dois alunos, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Joaquim Delvito, localizada no município de Tibau do Sul, no Rio Grande do Norte.

Esperamos que o contexto em estudo possibilite contribuições que possam tornar os alunos sujeitos capazes de ler e entender a função dos diferentes gêneros que fazem parte do mundo letrado e que estão presentes no convívio ao qual estão inseridos, bem como demonstrem interesse, motivação e participem ativamente das propostas de atividades em sala de aula. Em suma, o ensino interativo e motivador ainda é a chave para o conhecimento e contribui para o exercício efetivo da cidadania.

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A literatura no âmbito escolar é indispensável, pois é um meio que auxilia no processo de compreensão e interpretação em relação às diversas situações expostas no contexto atual. Esta ferramenta pedagógica também contribui no desenvolvimento da leitura e formação humana.

O trabalho com a literatura e a leitura nos anos iniciais do ensino fundamental I, visa contribuir para o envolvimento e inserção do aluno no mundo e possibilita um ensino dinâmico na escola. Além disso, a prática educativa torna-se mais significativa e assim oportuniza ao estudante o desenvolvimento cognitivo, o prazer pela leitura, a personalidade e a sua capacidade crítica. Nesse sentido, Bamberger (1988) afirma que “É na escola que identificamos e formamos leitores...”

Não podemos nos referir à leitura como um ato mecânico sem a preocupação de buscar significados. Desse modo, é necessário que dentro do ambiente escolar o professor faça a mediação entre o trabalho e o aluno, para que assim sejam criadas situações onde o aluno seja capaz de realizar sua própria leitura, concordando ou discordando e ainda fazendo uma leitura crítica do que lhe foi apresentado. De acordo com Zilberman (2003, p. 30) [...] o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que se estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância.

Daí a importância em propiciar a leitura e a literatura de modo a permitir ao aluno criar e recriar o universo de possibilidades que o texto literário oferece. Pode-se dizer que a escola tem a oportunidade de estimular o gosto pela leitura se consegue promover de maneira lúdica o encontro da criança com as suas experiências de vida. A esse respeito, Zilberman descreve que

... a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. ZILBERMAN (2003, p. 16)

A literatura tem sua importância no âmbito escolar, uma vez que contribui para a aprendizagem da criança e o processo de formação humana. Essa literatura é um fenômeno de criatividade, aprendizagem e prazer, que representa o mundo e a vida através das palavras. Cosson, a este respeito, tece a seguinte consideração

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, é um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação do outro em nós sem renunciar a nossa própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos, É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2011. P.17).

Sabe-se que a literatura é um processo de contínuo prazer, que ajuda na formação de um ser pensante, autônomo, sensível e crítico que, ao entrar nesse processo prazeroso, se delicia com histórias e textos diversos, contribuindo assim para a construção do conhecimento e suscitando o imaginário.

Hoje se percebe também que quando bem utilizado no ambiente escolar, o trabalho de literatura pode contribuir ainda para o desenvolvimento pessoal, intelectual, conduzindo a criança ao mundo da escrita. Dessa forma, a literatura infantil tem sua importância na escola e torna-se indispensável por conter todos os aspectos aqui levantados, sendo de grande valor por proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em sua amplitude.

Uma forma para melhorar a aprendizagem é a aproximação constante da poesia, como também a utilização do conhecimento prévio. O conhecimento prévio engloba o conhecimento linguístico, que abrange desde o conhecimento sobre pronunciar o português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento amplo sobre o mundo letrado.

O conhecimento do texto, que se refere às noções e conceitos sobre o texto, e, por último, o conhecimento de mundo, que é adquirido informalmente por meio das experiências, do convívio numa sociedade, cuja ativação, no momento oportuno, é também essencial à compreensão de um poema.

Conforme mencionam Allende & Condemarín (1987, p. 208), um dos fins do ensino da leitura é possibilitar o acesso às obras literárias. As obras literárias constituem um modo específico de expressão. Elas referem-se a todo tipo de realidade, utilizando um código “poético” que as diferencia das obras lógicas, discursivas, científicas ou similares.

A leitura pode ser agente de transformação social do indivíduo. E temos então, o uso social da literatura, quando um indivíduo apropria-se do texto literário. É importante ressaltar que para tornar a leitura presente na vida dos alunos é muito mais que decodificar símbolos: é estar aberto a novas perspectivas, a novos desafios. É importante mostrar-lhes o poder que as palavras têm em construir ou destruir no momento em que são proferidas ou escritas. Se o professor estiver atento ao seu papel, for crítico, leitor assíduo, pode gostar do que faz e fazê-lo bem.

De acordo com Silva (2005, p.22) [...] sem um professor que além de se posicionar como um leitor assíduo, crítico e competente, entenda realmente a complexidade do ato de ler, as demais condições para a produção da leitura perderão em validade, potência e efeito.

Para Bamberger (1988) fica claro que a personalidade do professor e particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos, no entanto, sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce.

Sem trair as ideias do escritor, pode - se afirmar que se o professor que não tiver um hábito de ler poemas e não se sensibilizar com a leitura de poesia, dificilmente conseguirá despertar esse interesse em seus alunos.

Para esta reflexão, acredita-se que o professor deva ser um mediador no processo de leitura e escrita. Saraiva (2006, p. 28), afirma que a participação do adulto, “cúmplice e colaborador”, permite que o estudante adquira “a confiança e a coragem de vivenciar a aventura da descoberta” da literatura, que, assim como a arte, provoca um “conhecimento inusitado” a partir da sensibilidade e significação, instaurando novos sentidos.

Por outro lado, os textos selecionados para uso didático sejam aqueles que favoreçam “a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem”. (BRASIL,1998, p. 24). Portanto, desta forma, a literatura se constitui num jogo instigante, proporcionando aos envolvidos os mais diversos sentimentos, tornando o ato de ler uma prática desejante.

O TRABALHO COM O PROJETO: LITERATURA E LEITURA NA SALA DE AULA NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

A referida experiência corresponde ao resultado de um estudo realizado numa turma de 5^º ano, composta por vinte e dois alunos, com faixa etária entre 10 a 14 anos, o projeto sobre a literatura e leitura na aula foi desenvolvido no período de dezembro de dois mil e dezenove, numa abordagem interdisciplinar, focalizando as práticas de leitura e escrita.

Convém citar que o maior desafio era estimular os alunos constantemente para produzir textos, ler e por consequência letrar-se por meio dos materiais disponíveis no contexto escolar, inicialmente foi apresentado para os alunos o projeto e sua finalidade. Para melhor compreensão do contexto em estudo, foi proporcionado uma roda de ideias e discutimos os seguintes questionamentos: Quais são os benefícios da leitura para a vida cotidiana? O que vocês costumam ler? Quais são as obras literárias que vocês costumam ler? Foi um momento interessante e mediante as respostas apresentadas, ficou claro que os alunos sabem que a leitura é o elemento mágico para descobrir o que está escrito ao nosso redor e também contribui para a qualificação do mercado de trabalho; em relação às obras literárias falaram que não lembravam e o contato com a leitura apenas liam quando estavam na classe.

Após esse momento, apresentamos várias obras literárias (entre as quais, de Dráuzio Valério, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes) e pedimos que os alunos escolhessem um livro, fizessem uma leitura silenciosa e depois falassem o que entenderam do contexto lido para o grande grupo. Neste momento, revelavam a pouca intimidade com a literatura, compreensão da leitura e de desvinculação da realidade do contexto escolar a sua vida diária.

Neste sentido, faz-se necessário destacar as concepções de leitura como prática social citadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, P.67).

Baseado nesta afirmação, fica evidente que a escola precisa proporcionar aos alunos o contexto com a leitura, pois se o professor

trabalhar de forma interativa, facilitará para que o aluno desenvolva as suas habilidades leitoras e assim contribuirá para o processo de aperfeiçoamento da escrita. Além disso, o trabalho com a leitura deve ser intensificado diariamente, uma vez que não basta apenas decifrar código linguístico e sim são necessárias a compreensão e a interpretação do que se lê.

Diante das condições do contexto, pedimos que os alunos levassem para casa um livro para fazer a leitura, de forma que no dia seguinte pudessem ler para a turma. A esse respeito, Cunha reforça que

[...] o educador tem de procurar várias maneiras e vários momentos de acenar com a literatura como uma fonte, sobretudo de prazer, mas também de respostas a indagações, como possibilidade de encontro do leitor consigo mesmo e com o que de melhor existe na espécie humana. A escolha, porém, essa é mesmo de cada um. (CUNHA,1999, p. 5)

Para esta reflexão, convém ilustrar que o professor precisa trabalhar com a literatura, visto que a didática desempenha um papel decisivo na mediação do conhecimento, pois é um instrumento relevante para uma prática pedagógica reflexiva e crítica, como também permite ao aluno, as condições necessárias acerca do processo de ensino – aprendizagem em relação às práticas sociais.

No âmbito dessas discussões, nossas observações ainda continuam, outras contribuições surgirão, mas já fica evidenciado que as vivências nos favorecem uma reflexão sobre a melhoria no processo de ensino, uma vez que, o nosso maior desafio é trabalhar de uma forma que amenize as dificuldades dos alunos, até mesmo pelo fato das famílias não demonstrarem o hábito de leitura.

Dando continuidade com as vivências, foi realizada a segunda oficina, cujo objetivo foi promover interações significativas entre os alunos nas atividades de leitura. O gênero trabalhado foi uma música intitulada “Oito anos”, de Marcelo Machado Vieira / Paula Toller Amora. Foi entregue para cada aluno a letra para fazerem uma leitura silenciosa, em seguida ouviram e cantaram a música. Em geral, os alunos se sentiram bastante atraídos por este tipo de texto.

Neste momento constatamos que o gênero não só foi interessante, como também conseguiram compreender o contexto em estudo. Além disso, como demonstra na foto 01, discutimos a sua estrutura (versos – estrofes) e em seguida dividimos a turma em pequenos grupos e propusemos uma interpretação textual, a ilustração da parte do texto que mais acharam interessante e também foi trabalhado o uso dos porquês.

Foto 01: Trabalhando a música Oitos anos



Fonte: Acervo do autor

Durante a realização das atividades propostas constatamos que os alunos participaram efetivamente, bem como houve um bom envolvimento e compreensão dos assuntos estudados. Também observamos que a ação de ler oferece e amplia ao leitor uma visão de mundo. Segundo Martins explicita que

As investigações interdisciplinares vêm evidenciando, mesmo na leitura do texto escrito, não ser apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e de suas circunstâncias de vida. Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. MARTINS (1984, p.12)

Por isso, é fundamental que a escola motive o aluno para a prática de leitura e escrita, porque interligando a leitura às demais áreas do conhecimento contribui para o processo de formação acadêmica do estudante. Além disso, ampliará o seu desenvolvimento

como leitor proficiente, ou seja, capaz de interpretar o texto e interferir nele.

Finalizando a oficina, reforçamos o empréstimo de livros e encaminhamos uma atividade (ler o livro e fazer um resumo com suas palavras do mesmo) que deveria ser realizada em casa e no dia seguinte apresentada para os demais colegas. Neste mesmo contexto, convém citar que grande parte dos estudantes escreveram o resumo e leram para a turma. Observou-se que possibilitou a desenvolver a imaginação, enriqueceu o vocabulário, o comportamento e aprender a ouvir. Portanto, ficou a compreensão de que a leitura e a escrita trabalhada de forma sistemática aproximam o aluno das práticas sociais de leitura, como também influencia na própria formação autônoma e reflexiva.

As informações e considerações a seguir, referem-se à terceira oficina, a qual teve como finalidade oferecer um repertório variado de leituras aos alunos, bem como valorizar a mesma como fonte de prazer.

Ao buscar compreender em que consiste esse aprendizado, selecionamos vários livros de literatura e pedimos que os alunos escolhessem um. Após apreciar a leitura deveriam destacar três características que instigassem o colega a ler o livro indicado.

Dando continuidade, alguns alunos leram o livro para o grande grupo e após os ficaram expostos na sala, em um lugar onde pudessem ler diariamente (foto 02).

Foto 02: Apreciação e leitura de um livro do acervo da sala



Fonte: Acervo do autor

Ao iniciar o trabalho com os alunos, percebemos a dificuldade que tinham com relação a oralidade, alguns apresentavam dificuldades na dicção, leitura fluente e um repertório limitado aos contextos abordados nos textos lidos. Também destacamos que os alunos respeitaram cada ritmo de aprendizagem um do outro e ouviram atentamente as histórias apresentadas.

Não se pode deixar de explicitar que os contextos destacados nos textos lidos, abordaram assuntos relevantes acerca do preconceito, bullying e conservação do meio ambiente, entres outros. Após cada texto apresentado à turma, fizemos um estudo mais aprofundado sobre bullying, pois os alunos precisavam refletir suas atitudes e agressões verbais entre os colegas da classe. Em suma, foi um momento que contribuiu para o convívio harmônico na sala de aula, uma vez que queremos uma escola que contribua para formação de cidadãos para intervir na sociedade de maneira justa e igualitária. De acordo com Bamberger,

O desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das escolas. (BAMBERGER, 1987, p. 92)

Assim sendo, é importante que a escola intensifique um trabalho mais consistente sobre as práticas de leitura, visto que o professor ofereça aos alunos a oportunidade de participar de atos de leitura que posteriormente permitirá aos mesmos o aprimoramento de uma prática social cada vez mais contextualizada no momento atual.

Registramos aqui que a atividade de leitura proporcionou ao público em questão a oportunidade de melhorar o seu conhecimento linguístico, como também a sua leitura de mundo. Resgatando as ideias de Freire (1994, p. 20), “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.”

Na perspectiva de oferecer subsídios relevantes acerca do letramento, foi desenvolvida a quarta oficina, com o objetivo de

intensificar o trabalho de leitura de maneira a ampliar o repertório literário, tornando-os proficientes.

Para desenvolver essa habilidade, iniciamos o primeiro momento com a apresentação de slide contendo frases de grandes pensadores sobre a importância da leitura e mediante a exposição também refletimos sobre os benefícios da leitura para a vida cotidiana. Após esse momento (foto 03), apresentamos para os alunos vários textos e alguns livros para que pudessem familiarizar-se com a escrita, conforme imagens a seguir:

Foto 03: Leitura deleite



Fonte: Acervo do autor

Neste momento, verificamos que os alunos se interessaram pela leitura dos textos e espontaneamente relataram o contexto tratado, bem como perceberam que a leitura é uma das ferramentas mais importantes no mundo atual, pois contribui para a aquisição de novos conhecimentos. Conforme o ponto de vista de Kleiman,

Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia em relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que quanto mais ele provir o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar o aluno a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédias (...) é ensinar, antes de tudo, que texto é significativo. E assim criar uma atitude. KLEIMAN (2004, P. 151)

Dessa forma, é importante trabalhar gêneros textuais que deixem claro o sentido da leitura e que a mesma faça relação com a vida diária do estudante, visto que o domínio da leitura contribui significativamente para competência de compreensão dos contextos. Neste mesmo sentido, acrescentamos que não basta oferecer textos e/ou livros literários para os alunos, mas criar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento consciente diante do texto e, dessa maneira, a construção de sentidos e significados, além da sua habilidade de ler nas entrelinhas. Considerando as questões relacionadas ao entendimento de um texto, Kleiman deixa claro que

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis: conhecimento textual, conhecimento linguístico e conhecimento do mundo, [...]. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interage entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. KLEIMAN (2002, p.13)

Com respaldo neste contexto, percebemos que as atividades desenvolvidas contribuíram para que os alunos passassem a ler com mais fluência e a cada dia se ampliou a interação e com as ideias expostas pelos autores, como também ficou evidente a ampliação do vocabulário e avanços na linguagem oral.

Baseado nas ideias da mesma autora, o entendimento de leitura que norteou esta oficina foi “[...] uma atividade em busca de significados e sentidos, como outras atividades comunicativas” (KLEIMAN, 2000, p. 11). Assim, podemos dizer que quando o aluno interage com as ideias do texto e encontra sentido é de suma importância para a sua aprendizagem, bem como as atividades de leitura devem ser contextualizadas com suas vivências, visto que possibilitará avanços não somente na leitura e produção textual, mas também passará a usar a linguagem poética nas diferentes

situações do cotidiano e terá mais familiaridade com os diversos gêneros textuais.

Como parte desse processo investigativo, o contexto subsequente relata as experiências vivenciadas acerca da quinta oficina. Enfatizamos que o nosso propósito foi desenvolver atividades interdisciplinares, dialogando com as mais diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, compreender o texto numa visão mais intensa e de forma significativa, foi trabalhado o livro intitulado “A menina que não gostava de fruta”, de Cidália Fernandes. Como ponto de partida, foi feita a leitura em voz alta, juntamente com os alunos. Em seguida realizou-se uma análise do contexto em estudo, dando continuidade, os alunos realizaram a produção textual, mediante a leitura do livro citado. Constatou-se que os alunos já conseguiam segmentar as ideias, o domínio das sílabas não canônicas e a estrutura do gênero narrativo.

A referida atividade nos permitiu perceber que os textos produzidos apresentaram suas ideias de forma sequenciadas, com cuidado formal na gramática da linguagem escrita.

Para desenvolver as habilidades em Ciências, fizemos uma explanação sobre os alimentos e a saúde. Também foi reforçado sobre os tipos de alimentos que compõem a pirâmide alimentar. As discussões foram relevantes, pois os alunos conseguiram entender que uma alimentação correta é fundamental, pois possui todos os nutrientes necessários para o organismo e principalmente a quantidade apropriada.

A partir dessa compreensão, é que propusemos aos alunos o contando com a obra “Vendedores de frutas de Tarsila do Amaral”. De forma sucinta, foi feita uma breve explanação sobre a vida e obra da mesma, após os alunos fizeram uma leitura de imagem, visto que por que meio desta, permite ao estudante a interpretação de um tema, estudo abrangente do contexto cultural e histórico da mesma. Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. (MARTINS, 1984 p.12). Dando continuidade, entregamos a cada um os materiais (papel sulfite, cola, tesoura, giz de cera, coleção de madeira) e pedimos que criassem a sua obra baseada na tela apresentada.

Esta proposta evidenciou a importância de potencializar a criatividade e a percepção dos alunos sobre a arte. Também

constatamos que foi um momento fascinante, pois houve concentração por parte dos estudantes e a atividade proporcionou aos mesmos a descoberta do ato criativo, a oportunidade de entrar em contato com sua imaginação e a possibilidade de expressar pensamentos e sentimentos por meio de manifestações artísticas.

E, considerando as obras elaboradas pelos alunos, evidenciou a importância que a literatura tem na vida de cada um, como também para uma aprendizagem com significado. A esse respeito, Bordini (2016), reforça que a literatura é, portanto, uma forma de representação do mundo, que pode apresentar-se ainda falha, com inacabamentos e perfurada, cabendo ao leitor através da sua leitura e interpretação preenchê-la.

Outro aspecto que merece destaque foi a apresentação de uma peça com fantoche para as turmas da escola sobre a importância de uma alimentação saudável, foi interessante a referida atividade, pois os alunos participaram ativamente e contribuíram de forma significativa para o processo de aprendizagem acerca da linguagem oral (foto 05).

Foto 05: Apresentação do teatro/ fantoche



Fonte: Acervo do autor

E para finalizar, a escola proporcionou aos alunos uma salada de frutas. Com isso, afirmamos que os conhecimentos abordados em Língua portuguesa, ciências e Arte, permitiram aos alunos uma melhor compreensão e entendimento da proposta que o projeto lhe ofereceu, como também para o fortalecimento de leitores assíduos.

Remetendo-nos ao pensamento de Geraldi (2000, p.37), se a escola tiver um projeto de leitura, isso pressupõe que o aluno “terá cada vez mais contato com a língua escrita, na qual se usam as formas padrão que a escola quer que ele aprenda”. Diante do exposto, podemos explicitar que na medida em que o aluno se apropria da leitura de forma convencional e fizer uso na sua vida diária, conseguirá escrever com mais facilidade.

É imprescindível que o professor trabalhe em uma perspectiva interdisciplinar, visto que o aluno terá mais oportunidade de avançar na leitura, produção textual, oralidade e também contribuirá para uma melhor formação do aluno acerca de todos aspectos da sua vida pessoal e acadêmica. Reforçando essas ideias, Fazenda afirma que

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e “tacanhas”, impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência. FAZENDA (1998, P.13)

Fica evidente nesta concepção a prevalência da teoria em relação à prática, uma vez que os professores precisam estabelecer relações teóricas e práticas para que a ação pedagógica possa tornar-se sólida no processo de mediação do conhecimento. Dessa forma, o professor ensinando a aprender a evoluir a partir do que vivemos na sala de aula possibilita o pensamento crítico, como também contribui como objeto de conhecimento, interpretação e transformação da prática docente.

Sintetizando as etapas previstas, escolhermos alguns gêneros textuais para a apresentação do sarau, entre estes, poemas de Vinícius de Moraes, Mario Quintana, Cora Coralina, narrativas, uma música (o maior pintor do mundo). Os alunos ensaiaram e produziram um convite convidando as outras turmas da escola para a apreciação do evento literário.

A realização do sarau (foto 06), foi um momento emocionante, pois pudemos observar que o processo de ensino e aprendizagem se deu de forma prazerosa, uma vez que os alunos demonstraram ler com mais fluência, entonação e evidenciaram que a leitura ajuda a organizar ideias e amplia o vocabulário.

Foto 06: Apresentação do sarau para as turmas da escola

Fonte: Acervo do autor

Entre uma leitura de um texto e outra, alguns alunos reforçaram a importância do ato de ler e interagiram com os alunos que estavam apreciando o momento. Além disso, citamos que os alunos vivenciaram situações de aprendizagem significativas, o que possibilitou a compreensão acerca da leitura de mundo.

O produto final do projeto deu visibilidade aos processos de aprendizagem e aos conteúdos aprendidos, o professor trabalhando numa abordagem interdisciplinar permite construir um ensino sólido e aprendizagem mais sistematizada. Conforme Fazenda,

Uma educação que abraça a interdisciplinaridade navega entre dois pólos: a imobilidade total e o caos. A percepção da importância do passado como gestor de novas épocas nos faz exercer paradoxalmente o imperativo de novas ordens, impelindo-nos à metamorfose de um saber mais livre, mais nosso, mais próprio e mais feliz, potencialmente propulsor de novos rumos e fatos. O processo interdisciplinar desempenha um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humanidade. (FAZENDA, 1998, p.8).

Diante do contexto apresentado, podemos dizer que construir vias de realização de uma atuação docente interdisciplinar, é promover uma prática que oportuniza o desenvolvimento intelectual e pessoal do aluno. Além do mais, oportuniza ao docente o aprimoramento profissional, visto que à luz dos fundamentos teóricos e das experiências vivenciadas, busca novas estratégias para elevar a qualidade da educação.

METODOLOGIA

O estudo se configurou como uma pesquisa-ação, pois é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1986).

A foi desenvolvido em uma escola da rede municipal da cidade de Tibau do Sul/RN; essa proposta abrangeu os alunos do 5º ano, turno matutino, a concretização deu-se em um período de um mês. A primeira etapa iniciou com a apresentação do projeto Literatura e leitura na sala de aula numa perspectiva interdisciplinar para os alunos e comunidade escolar.

Os instrumentos utilizados, buscou-se realizar observações em sala de aula, rede de ideias, dinâmicas, discussões, oficinas de leitura, atividades de escrita, livros literários, sarau e fotografias, como também trabalhos teóricos sobre a temática abordada. Vale salientar que o estudo se constituiu numa abordagem qualitativa e interpretativista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa evidenciaram que o trabalho com a literatura é relevante, uma vez que permite desvendar concepções sobre as faces da leitura, incluindo aspectos formadores de um indivíduo, que por meio da literatura e da diversidade dos gêneros textuais, tornam-se um sujeito crítico e também consciente em relação ao poder da leitura e da escrita, contribuindo assim para o seu processo de formação.

Conforme se pode constatar, o trabalho com os textos literários numa perspectiva interdisciplinar na sala de aula torna-se como princípio pedagógico de aprendizagem, uma vez que possibilitou contribuições significativas para o processo de aperfeiçoamento dos estudantes acerca do ato de ler e a escrever, como também permitiu trabalhar numa abordagem contextualizada e interligando saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Lück (2013, p. 24), “[...] se o professor analisar adequadamente o seu cotidiano escolar e vital irá identificar facilmente inúmeras dificuldades que resultam da ótica fragmentadora, o que por si, estabelece a necessidade do enfoque interdisciplinar e globalizador no ensino [...]”. Dessa forma, a interdisciplinaridade apresenta-se como um pensamento educacional de interligação dos conhecimentos.

De acordo com Cosson (2014), o letramento literário é o processo de apropriação da literatura como construção literária do saber, ou seja, como processo, esse aprendizado da leitura não se encerra no texto, mas vai além, ultrapassa o texto e o leitor.

Constatou-se também que a prática da literatura nos anos iniciais é algo indispensável, uma vez que contribui para o processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, Basso (2001, p.1) reforça que a criança que desde muito cedo entra em contato com a obra literária escrita, terá uma compreensão maior de si e do outro. Terá a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, percebendo o mundo e a realidade que a cerca.

Portanto, o projeto contribuiu não só para a articulação do conhecimento sobre as práticas de ensino, como também resgatou seu sentido de compromisso para promover uma aprendizagem de forma democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partido das ideias internalizadas e experiências vivenciadas acerca do contexto em estudo, ficou evidenciado que as práticas de leitura precisam ser intensificadas no contexto escolar, pois analisar o uso da literatura na sala de aula numa perspectiva interdisciplinar tomando como princípio pedagógico a aprendizagem significativa

favoreceu a valorização da cultura popular, como também possibilitou aos alunos um ensino inovador, emancipador, interdisciplinar e lúdico.

Assim, ao término do estudo investigativo, foi possível perceber que as atividades propostas possibilitaram, aos alunos, uma aproximação para com o ato de ler e a aprendizagem ficou evidenciada nos avanços em relação a linguagem oral, fluências na leitura, produção e compreensão textual.

Neste mesmo contexto, podemos dizer que a instituição de ensino precisa formar alunos críticos, letrados, capazes de compreender e intervir mediante as situações impostas pela vida. Além disso, o professor terá que utilizar ferramentas propícias ao exercício do seu trabalho, para que possam vislumbrar possíveis alternativas que façam o aluno envolver-se nas práticas sociais na atual sociedade.

A experiência vivenciada com essa pesquisa contribuiu, portanto, para a melhoria das práticas de leitura na sala de aula e também para oportunizar a reflexão sobre o trabalho realizado na prática docente, visto que a literatura numa perspectiva interdisciplinar no ensino fundamental anos iniciais é uma prática transformadora no processo de ensino e aprendizagem.

No âmbito dessas discussões, pode-se dizer que a referida pesquisa permitiu possibilidades da efetivação do trabalho interdisciplinar. Portanto, os recursos que a literatura oferece é umas das alternativas que permitem ensinar e aprender dentro de um conjunto em que o aluno é o protagonista no processo de construção do conhecimento e ao professor a articulação de uma prática mais prazerosa e acessível. Enfim, o espaço escolar dando ênfase às práticas de leitura, estará contribuindo para a cidadania e autonomia do alunado em relação a formação de leitores plurais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. da G. Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: **Mercado Aberto**, 1993.

ALIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1987.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. 4 ed. São Paulo: **Ática**, 1988.

BASSO, C.M. A literatura infantil nos primeiros anos escolares e a Pedagogia de projetos. **Revista Eletrônica Linguagens & Cidadania, Santa Maria, v.3, n. 2, p. 1-7, jul./dez. 2001**

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/**Secretaria de Educação Básica**, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/**SEF**, 1998.

COSSON, Rildo, Letramento literário: teoria e prática. 2ed-São Paulo: **Contexto**. 2011

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: Teoria & Prática. 5ª ed. São Paulo: **Ática**, 1986.

_____. Maria Antonieta Antunes. As melhores possibilidades da leitura na escola. Artigos Belo Horizonte, **PUC/MG**, v. 17, n. 31, 1999.

FAZENDA, Ivani CA. (org). Didática e interdisciplinaridade. Campinas, SP: **Papirus**, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29ª ed. São Paulo: **Cortez**, 1994.

GERALDI, Wanderley. (org). O texto na sala de aula. 3ªed. São Paulo: **Ática**, 2000.

JAPIASSU, Hilton. Questões epistemológicas. São Paulo: **Imago**, 1981.

KLEIMAN, A. Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura - 8ª Ed. - Campinas, SP: **Pontes**, 2002.

_____, A. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas, S. Paulo, 2004.

_____, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16ªed. Campinas, SP: **Pontes Editores**, 2016.

LÜCK, Heloisa. Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. 18ª ed., 2ª reimp. Petrópolis/RJ: **Editora Vozes**, 2013.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: **Brasiliense**, 1984 - 2006.

SARAIVA, Juracy Assmann. Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: **Artmed**, 2006.

SILVA, Theodoro Da. A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas. 2.ed.São Paulo: **Ática**, 2005

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11. ed. São Paulo: **Global**, 2003.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.006)

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PELO WHATSAPP

Yzynyia Silva Rezende Machado

Mestre em Inovações em Tecnologias Educacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordenador Pedagógico do Estado do Rio Grande do Norte e município de Tibau do Sul. Email: yzynyia@gmail.com;

Maria Cristina Leandro de Paiva

Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: cristina.leandro@ufrn.br;

Eciône Félix de Lima

Especialista em Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Língua portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Coordenador Pedagógico no município de Tibau do Sul. E-mail: ecionefelix@yahoo.com.br.

RESUMO

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no cenário escolar, nas práticas docentes e no cotidiano dos educandos, principalmente, no período de pandemia da COVID-19. Os desafios no processo de ensino, precisaram ser enfrentados de forma urgente, sem um planejamento prévio. As rotinas pedagógicas presenciais deram espaço a estratégias alternativas que fortaleceram a importância das tecnologias, sendo o ensino remoto, uma alternativa possível. Surge, neste contexto, indagações diversas, particularmente, referentes às possibilidades, ou não, de alfabetizar crianças de modo remoto e ainda, que estratégias seriam possíveis, em uma perspectiva do letramento digital. Diante dessa problemática foi desenvolvida uma pesquisa de

mestrado que objetivou analisar a implementação das estratégias de ensino remoto na alfabetização de crianças, em uma perspectiva do letramento digital, numa escola pública municipal de Tibau do Sul/RN com auxílio do aplicativo do WhatsApp. Neste trabalho, apresentamos um recorte do estudo, referente aos desafios e possibilidades identificadas no processo de implementação do ensino remoto emergencial numa turma de alfabetização no ano de 2020. A pesquisa ressaltou que os recursos digitais ajudam no processo de aprendizagem e consideraram que as aulas remotas pelo WhatsApp foram significativas e importantes. A análise dos dados permitiu evidenciar que é possível desenvolver estratégias de ensino remoto na alfabetização, mesmo que de forma emergencial, garantindo que as crianças mantenham o contato com a escola e as várias linguagens, verbais e não-verbais, de maneira a adquirir habilidades do letramento digital, ao interagirem com diversos recursos multimodais. Como desafios a pesquisa revelou: obter feedback dos alunos, manter laços de proximidade na relação professor-aluno, acompanhar a mediação realizada pelos pais e o processo de ensino aprendizagem no percurso da intervenção. Quanto às possibilidades: valorização do trabalho docente, desenvolvimento de estratégias de ensino inovadoras, maior vínculo com os pais, aquisição pelas crianças, de habilidades relacionadas ao letramento digital.

Palavras-chave: Literatura, Interdisciplinaridade, Ensino da leitura e da escrita, Aprendizagem com significado.

INTRODUÇÃO

As inovações e os impactos advindos das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), nos seus usos e práticas, provocam profundas transformações na socialização e atividades humanas no século XXI, além de possibilitarem interação, comunicação, acesso à informação e cultura.

Nesse contexto, a inclusão digital torna-se essencial nas práticas de ensino, seja como inserção social, como ferramenta pedagógica na construção de conhecimentos ou como expansão da vida familiar do discente. Consequentemente, as instituições de ensino sentem necessidade, principalmente neste período de pandemia da COVID-19, de passar por mudanças nas estratégias de ensino, aquisições de competências e habilidades e valorização do trabalho docente.

Em razão da pandemia do COVID-19, o ano de 2020 foi marcado por crises em diversas áreas, seja: econômica, social, cultural e educacional. Por meio do distanciamento físico, novos hábitos precisaram ser adotados como o home office, as videoconferências. Com a suspensão das aulas presenciais, foi preciso implementar o ensino remoto emergencial, até então no Brasil só eram utilizados ambientes telemáticos na Educação a Distância (EaD), sendo necessário compreender as diferenças e especificidades entre esses formatos de ensino.

Portanto, nesse período os desafios no processo de ensino, precisaram ser enfrentados de forma urgente, sem um planejamento prévio. As rotinas pedagógicas presenciais deram espaço a estratégias alternativas que fortaleceram a importância das tecnologias.

É importante salientar, que antes da pandemia, já era possível perceber a presença das TDIC no cotidiano social e escolar, por meio de aplicativos, plataformas digitais, sites, jogos, entre outros, apesar da pouca sistematização do seu uso. Soares (2002), há quase 20 anos, afirmava que a tela é um novo espaço de escrita que cria condições de produção e recepção dos discursos: novos modos de ler, escrever, editar, produzir e socializar. O ciberespaço amplia, inova e oportuniza o contato com uma maior quantidade de gêneros textuais.

Nesse contexto em que vivemos atualmente, com a suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia, o trabalho do professor alfabetizador ganha a atenção das famílias, as quais estão sentindo a responsabilidade do processo de ensino como facilitadores, a partir do momento em que “as salas de aula” invadiram suas residências. Sabemos que essa valorização e esse reconhecimento deveriam ser maiores, pois a alfabetização é base de todo processo educativo. Sendo assim, consideramos o tema da alfabetização e do letramento digital de extrema relevância – principalmente nesse momento –, porque são processos que trazem consequências, positivas ou negativas, ao longo do percurso da criança até a fase adulta.

Mesmo que o ensino remoto em caráter emergencial, por causa da pandemia da COVID-19, não seja o ideal, as tecnologias nesse novo contexto ganham reconhecimento, sendo notória sua importância no auxílio das estratégias educativas. A inclusão digital, por conseguinte, é parte essencial desse processo.

Nesse sentido, a educação atravessa um período de ressignificações com a suspensão temporária das aulas presenciais, tornando-se o ensino remoto, mediado pelas TDIC, a solução mais utilizada na tentativa de dar continuidade ao calendário letivo. Desde o início, algumas instituições buscaram adaptar-se a essa nova realidade, desenvolvendo estratégias sem nenhum preparo ou planejamento prévio.

É preciso considerar, porém, os desafios e impactos a serem enfrentados nesse período de pandemia – para que haja maior participação e/ou envolvimento de toda a comunidade escolar, na busca de maior equidade e inclusão das novas estratégias de ensino –, tais como: diversas realidades sociais, acessibilidade e (in) disponibilidade de tecnologias dos alunos, adaptação de currículo, elaboração de materiais didáticos, vínculos e mediações que fazem parte do papel docente.

É essencial traçar estratégias eficazes e criativas para desenvolver práticas contextualizadas, do planejamento às ações, como também na pesquisa, seleção e compartilhamento de informações e materiais que atinjam objetivos pretendidos. O papel docente é imprescindível, pois auxilia no desenvolvimento de habilidades condizentes ao contexto em que está inserido.

Diante disso, as estratégias de ensino assumem um papel preponderante no processo pedagógico, e adequam-se para atender diferentes contextos. A palavra estratégia é derivada do grego estratégia e do latim strategia “significa a arte de aplicar ou explorar os meios e as condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 75-76). Os autores definem estratégias de ensino como métodos ou técnicas que são estudadas selecionadas e aplicadas, sendo o professor o “estrategista” que irá propor melhores caminhos para facilitar o ensino aprendizagem.

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos. (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 77)

Assim, as estratégias de ensino não são escolhidas por acaso, é preciso levar em consideração todo o contexto envolvido para selecionar as melhores opções a serem utilizadas, tendo em vista que os docentes não estão isentos de erros, por mais que planejem as ações.

No que se refere à alfabetização e ao letramento, consideramos que são essenciais na formação dos educandos, que precisam se sentir estimulados para desenvolver habilidades de escrita e leitura, para usufruí-las em diversos contextos sociais (inclusive nos digitais) de maneira crítica e consciente. Diante do exposto, a pesquisa definiu como objeto: estratégias de ensino remoto na alfabetização de crianças, em uma perspectiva do letramento digital.

A escolha do WhatsApp como ferramenta de apoio na mediação docente surgiu pelos seguintes aspectos: a) facilidade de acesso dos pais e/ou responsáveis; b) não haver uma proposta implementada de ensino remoto no município onde a pesquisa foi desenvolvida; c) inexistência de uma plataforma para interação síncrona entre a docente/pesquisadora e os alunos. Dessa maneira, as estratégias de ensino desenvolvidas remotamente foram todas assíncronas, respeitando as condições de acesso, recursos disponíveis e conhecimentos dos responsáveis pelas crianças.

Para entender a complexidade que envolve a pesquisa – principalmente em relação às estratégias pedagógicas com uso de

recursos tecnológicos no processo de alfabetização, letramento e letramento digital, maneira remota com momentos predominantemente assíncronos –, adotamos como método a pesquisa-ação, que subsidiou a construção e a análise de dados. Delimitamos como público-alvo os alunos do segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, na cidade de Tibau do Sul/RN.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal Domitila Castelo da Silva, localizada na Rua dos Colibris S/N, Tibau do Sul (RN), sendo a única escola do distrito de Pipa que atende à educação infantil (Estágio 2 ao Estágio 4) e ao ensino fundamental (anos iniciais até o 4º ano), funcionando nos turnos matutino e vespertino com a intenção de resolvermos o problema diagnosticado.

Os sujeitos da pesquisa, foram os alunos e pais e/ou responsáveis que compõem uma turma de 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, turno vespertino, na qual esta pesquisadora também era docente. A turma, atualmente, conta com 35 alunos, não tendo nenhuma criança com laudo de Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Traçamos os perfis e as relações dos alunos, pais e/ou responsáveis (participantes da pesquisa) com as tecnologias, por meio do instrumento de pesquisa “questionário”, tendo em vista caracterizar o contexto da pesquisa e habilidades dos participantes com as TDIC. Esse mapeamento auxiliou a aplicação e realização de adaptações no planejamento e percurso da pesquisa. Assim, demos voz aos sujeitos, e não apenas registramos dados.

É importante que existam momentos de reflexão para detectar possíveis problemas e/ou necessidades de adaptações no decorrer da proposta. Isso foi possível no desenvolvimento do diário de campo

A partir dos dados construídos e analisados, observações registradas e reflexões no decorrer do processo, fizemos um levantamento dos maiores desafios e possibilidades que se apresentaram no percurso da intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os recursos digitais que formaram a base de apoio das aulas remotas foram: o WhatsApp como meio de comunicação único entre professoras, pais e crianças e ambiente virtual de ensino; os vídeos do Youtube para transmitir e explorar os componentes curriculares, também ajudaram a solucionar a problemática dos dispositivos com pouca memória, por ficar disponível para acesso livre; arquivos em formato de PDF ou JPEG para compartilhar e registrar as atividades solicitadas e acessar livros digitais; sites para pesquisas; e produção de vídeos e/ou áudios.

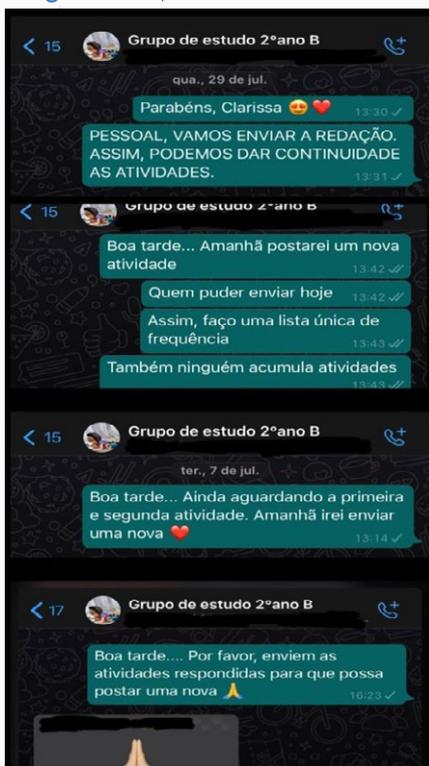
O letramento digital, implica utilizar os recursos com criticidade, também utilizá-los no processo de interação com as diversas linguagens, seja pela oralidade, escrita e/ou recursos não verbais. Em outras palavras, “saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais” (RIBEIRO; COSCARELLI, 2007, p.181). Como os livros didáticos não foram distribuídos, mesmo sendo uma solicitação dos pais (figura 15), não podíamos trabalhar com suas atividades.

A partir dos dados construídos e analisados, observações registradas e reflexões no decorrer do processo, fizemos um levantamento dos maiores desafios e possibilidades que se apresentaram no percurso da intervenção.

Consideramos como principal desafio, o monitoramento do processo pedagógico das aulas remotas nesse formato, com momentos predominantemente assíncronos. É impossível coletar dados confiáveis para analisar, como: a) saber se as crianças seguiam as etapas das estratégias didáticas propostas pelas docentes, como por exemplo, se estavam assistindo o vídeo que orienta o conteúdo; b) ter controle dos acessos dos alunos e quantidade de arquivos gerados nas aulas; c) ter conhecimento da visão dos pais e/ou responsáveis acerca do processo de facilitação da aprendizagem que assumiram; d) receber o feedbacks; e) acompanhar evolução na aprendizagem das crianças; e) Saber se os aparelhos e a internet permitem a realização de todas as atividades. Embora seja angustiante, temos que ter clareza que não temos como suprir certas lacunas do ensino presencial.

Iniciamos a análise com um dos principais desafios: os feedbacks dos alunos (figura 01), é importante esclarecer que sempre nos colocamos a disposição dos familiares, qualquer tipo de auxílio, seja no grupo ou em conversa privada, mesmo assim, não obtivemos respostas (figura 40).

Figura 01 - pedidos de feedbacks



Fonte: aplicativo do WhatsApp

Sempre pedíamos que os pais postassem as atividades de acordo com as datas das aulas remotas (figura 40). Porém, percebemos que as atividades estavam sendo compartilhadas, por um determinado grupo de pais, sem uma ordem cronológica. O que impossibilitou o acompanhamento individual de alguns alunos, no que diz respeito às correções, observações e frequência das aulas.

DC (20/05/2020) Percebo que as atividades estão ficando muito misturadas, pois tem responsáveis que estão postando diversas na mesma hora, por exemplo,

uma postou ao mesmo tempo 5 atividades diferentes. O que me preocupa é não saber como estão sendo realizadas. Comò também se seguem as orientações didáticas compartilhadas de fato para realizá-las.

DC (22/05/2020) As atividades estão sendo compartilhadas sem nenhuma ordem, o que comprova que não temos como ter esse controle de quantas crianças estão participando, temos noção da assiduidade no geral apenas. Só podemos avaliar o produto final postado, ou seja, ficamos impossibilitadas de fazer observações e correções significativas desses alunos.

DC (27/05/2020) Solicitei novamente que enviem as atividades na ordem postada para que a gente consiga acompanhar, orientar e corrigir. Também para não deixar a criança muito tempo ociosa ou estressar a criança com o acúmulo. Comprometendo o desenvolvimento das aulas no grupo.

Chegamos à conclusão, ao analisar com os dados construídos e observações, que não tínhamos como ter o controle dos arquivos de todos alunos, caracterizamos a participação dos alunos a partir dos registros e participação como: assíduos, flutuantes e não participantes.

DC (15/05/2020) Estamos recebendo atividades de várias datas. Já conseguimos perceber que existe um grupo de alunos que participam rigorosamente e seguem as datas de todas as atividades postadas. Existe outro grupo que podíamos classificar como flutuantes, ou seja, às vezes postam, outras não. Também tem o que postam várias de uma vez. E os que nunca interagiram.

Considerando o número total 26 de alunos participantes no grupo do WhatsApp, classificamos a média de cada grupo da seguinte forma:

13 alunos frequentes, representa 50% de crianças assíduas;

5 alunos participam sem regularidade, representa 19,23% de crianças que passam um período sem interagir e retornam às aulas e/ou enviam todas as atividades ao mesmo;

7 alunos que nunca participaram, o que representa 26,92 %.

Não temos dados que esclareçam os motivos reais da falta de regularidade das crianças ou a falta de participação. Os pais e alunos participantes desta pesquisa, se enquadram no grupo dos alunos assíduos; ou seja, não temos como estudar os demais grupos, além do comportamento geral. Portanto, as limitações de vínculos e interação, passou a ser uma grande dificuldade na construção de dados. Foi então que resolvemos elaborar listas de frequências demonstradas na figura 20. Essa estratégia auxiliou na organização das postagens e participações por datas, porém, não resolveu o problema do acompanhamento pedagógico.

Além da falta de controle das postagens das atividades, nos deparamos também com as dúvidas de como as atividades eram realizadas. Essas preocupações constantes no percurso da intervenção foram relatadas no Diário de Campo (DC). Acreditamos que essas implicações reflitam no processo de ensino aprendizagem e na qualidade do que é ofertado, principalmente na interação entre professores e alunos.

DC (08/05/2020) alguns questionamentos e reflexões começam a surgir em relação às aulas remotas, como por exemplo: como poderíamos organizar melhor essa estratégia de ensino, para não perdermos o controle dos arquivos e suas ordens cronológicas por aluno? Também como deixar as orientações claras, para que os responsáveis consigam executá-las da maneira solicitada? sem que haja uma interferência.

Constatamos também que as famílias muitas vezes realizam as atividades pelos alunos, essa afirmação pode ser verificada em alguns detalhes dos feedbacks, como: pais que copiam pelos alunos, mesmo que tenham condições de realizar a atividade; voz dos responsáveis nos arquivos das leituras; dúvidas de como as crianças resolvem as questões; se assistem e escutam os vídeos e áudios compartilhados.

A questão do contato direto com os responsáveis e não com as crianças foi um grande desafio, a partir do momento que os pais e/ou responsáveis passaram a facilitar essa relação, como sujeito central, no processo de ensino e aprendizagem. Tornaram-se a "ponte" de comunicação entre as docentes e crianças, gerando assim uma, sobrecarga em todos os participantes desse ciclo das

aulas remotas, que precisaram se reinventar nesse novo processo de ensino, mesmo havendo orientações metodológicas específicas para cada público.

Verificamos que é inviável ter o controle didático-pedagógico das aulas remotas pelo WhatsApp, principalmente no que diz respeito a evolução da aprendizagem. Como também, acompanhar a facilitação do processo de ensino realizadas pelos pais das estratégias planejadas e orientadas pelas professoras. Assim, o planejamento e ações da intervenção bem estruturadas e detalhadas, buscam suprir algumas necessidades pedagógicas que não temos controle.

Como não houve uma preparação, orientação ou implementação na rede pública de ensino da escola pesquisada, mesmo sendo uma situação emergencial, podemos afirmar que as ações foram desarticuladas com a rede municipal de ensino, em alguns momentos inadequadas e insuficientes. Já que a professora e pesquisadora planejaram as estratégias de ensino remoto, sem vínculo e apoio da gestão escolar.

Como não tínhamos nenhuma referência ou parâmetros de outras ações e/ou pesquisas exitosas para serem uma referência nos estudos, trabalhamos sempre com o movimento de espiral de reflexão - ação, o que caracteriza e justifica as etapas do método utilizado. Assim, buscamos aprimorar as aulas, trazer inovação e atingir o maior público possível, sem ser uma intervenção excludente. Para Moran (2013, p.12), "a escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. Ela é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos."

Dependemos predominantemente das tecnologias digitais para realizar o processo metodológico, como já explicitado no tópico 5.2, o volume de dados tornou-se um agravante, sobrecarregando a memória dos smartphones. Sendo assim, consideramos que as condições socioeconômicas influenciam diretamente na efetividade das estratégias de ensino remoto, como acessibilidade da internet e qualidade dos equipamentos.

Como possibilidades no decorrer da intervenção, tivemos: a) o desenvolvimento das habilidades que vão além do simples manuseio das ferramentas digitais; b) exploramos uma ampla base digital,

vídeos e sites de buscas, produzimos conteúdos com uma intencionalidade social, interativa, comunicativa, crítica, educativa e cultural; c) produzimos conteúdos; d) os feedbacks das produções dos alunos também contribuam com a socialização das crianças; e) maior aproximação com as famílias, estreitando os vínculos, de maneira a manter o contato das crianças com as professoras e colegas de turma, no período de pandemia; f) demos ênfase na competência da cultura digital, relacionada a habilidade do letramento digital; g) planejamento e desenvolvimento de estratégias de ensino inovadoras, considerando o ponto de vista da criança no contexto da pesquisa.

Temos clareza e estamos cientes que as famílias não foram preparadas para assumir o papel de facilitadores dos processos de ensino-aprendizagem, portanto, é essencial termos sensibilidade para entender a rotina das famílias, que muitas vezes cumprem horários de trabalhos exaustivos, não tem uma estrutura física adequada, e/ou não tem nível de escolaridade suficiente para orientar as crianças como o professor recomenda, entre tantos outros contextos que não temos como analisar sem dados suficientes.

Consequentemente, é preciso reconhecer o engajamento dos participantes que buscam alternativas mais fáceis, dentro das possibilidades de suas rotinas, para adaptar-se a essa nova realidade. Segundo Gomes et al. (2015, p. 124) "o processo de aprendizagem será cada vez mais coletivo. As colaborações com outras pessoas e a inteligência coletiva têm importância crescente para o processo de aprender".

A interação nesse processo alterou-se drasticamente, antes na sala de aula presencial as relações eram diretas: professor - aluno e aluno - aluno. Com o início das aulas remotas assíncronas pelo aplicativo do WhatsApp, passou a ser professor - família - aluno e aluno - família - aluno, em especial as mães as participantes mais ativas, como constatado no instrumento de pesquisa (questionários).

Sabemos que os vínculos das crianças com as professoras são essenciais no decorrer do processo de alfabetização. Porém, nesse modelo de ensino remoto as professoras passaram a ter um vínculo indireto com os alunos, e as famílias estavam no centro dessas relações. No grupo do WhatsApp só estão inseridos os pais/ou responsáveis, mesmo que algumas crianças tenham declarado possuir

dispositivos pessoais, ou seja, não existe um contato direto entre as docentes e os alunos. Surgem então, novas formas de se manter os vínculos e mediações. Segundo Gomes et al. (2015, p. 141)

Do ponto de vista dos fenômenos didáticos, o ensino mediado por tecnologia cria estruturas equivalentes aos fenômenos das relações professor-aluno-saber, minimizando as relações entre os polos que assumem outros meios facilitadores para além da interação direta, face a face.

Mas, podemos considerar também, que houve uma aproximação das famílias com a escola, já que essa relação muitas vezes é distante e desarticulada. Como também uma valorização do trabalho docente, principalmente na fase de alfabetização que é base da escolarização.

As atribuições docentes e sua responsabilidade em promover a interação da turma em determinados momentos ficaram evidência. Tudo proporcionado pelos dispositivos móveis, sem a necessidade da presença física. Foi preciso se reinventar nesse período com aulas remotas, superando seus medos e dificuldades rapidamente. A falta de habilidades para gravar vídeos foi um problema imposto que precisou ser superado, sendo uma estratégia difícil para os que não são da área de tecnologia, porém as famílias participantes da pesquisa conseguiram desenvolver as propostas. É importante explicar que passamos a nos sentir mais confortáveis, quando mudamos a ferramenta de vídeos para áudios nas explicações das aulas.

De acordo com Almeida (2005), é preciso que o professor seja preparado para desenvolver nova capacidade técnico-pedagógica em sua função, no sentido de estar aberto a aprender a aprender; assumindo atitudes de investigador do conhecimento e da aprendizagem; desenvolvendo a reflexão, a depuração e o pensar sobre o pensar.

Por todos os fatos, dados e análises apresentadas como: perfis dos colaboradores sobre as tecnologias, participação, interação nas aulas aplicadas e componentes curriculares trabalhados. Chegamos à conclusão que, apesar dos desafios impostos no percurso da pesquisa, é possível desenvolver estratégias de ensino

remoto na alfabetização e perspectiva do letramento digital com momentos assíncronos de maneira exitosa, colaborativa, interativa e significativa. É verdade que os pais irão ter dificuldades, mas muito pode ser feito, quando a prioridade é fazer alguma diferença no processo social, cultural e escolarização das crianças em fase de alfabetização nesse período de pandemia.

Temos que ter consciência que o ensino remoto, trata-se de um plano emergencial e não irá substituir o ensino presencial. Percebemos que seu desenvolvimento pelo WhatsApp deixa muitas lacunas e perguntas que ficam sem respostas por falta de dados, como a evolução da aprendizagem das crianças, processo de mediação e controle didático-pedagógico. Mas, também reconhecemos que muito pode ser feito, usamos uma base diversa de informações, recursos e gêneros textuais disponíveis na rede de internet, que provavelmente não estariam sendo explorados na sala de aula convencional.

Reconhecemos os alunos e pais como sujeitos capazes, que é preciso ter um olhar diferenciado, não só nos adaptarmos a essa nova realidade, mas, também produzirmos conhecimentos para ofertar um ensino de qualidade dentro das limitações impostas. Sabemos que alguns dados poderiam ser diferentes, caso fossem coletados de maneira presencial sem interferências, e outras questões esclarecidas, como também realizar o acompanhamento do processo de aquisição da escrita tão importante no processo de alfabetização. Por esse motivo demos ênfase às reações e participações diante das estratégias de ensino aplicadas na intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final de um estudo em que intervirmos na realidade, no sentido de buscar respostas a algo que nos incomodava, enquanto pesquisadora e professora alfabetizadora, qual seja: como desenvolver estratégias de ensino remoto, na alfabetização de crianças, em uma perspectiva de letramento digital? Conseguimos construir, em tão pouco espaço de tempo, a partir de estudos e reflexões, relacionando teoria e prática no processo de alfabetização das crianças, saberes e fazeres, diante dos desafios enfrentados no contexto da pandemia, sem nenhuma preparação

prévia, explorando e construindo estratégias de ensino remoto inovadoras.

À construção se deu em um movimento constante de reflexão, planejamento, registro e observação para compreendermos quais estratégias de ensino estavam dando certo ou não, já que estávamos em um contexto atípico, sem suporte de produções científicas para implementar a intervenção, como demonstrado nos achados da revisão de literatura, dado a especificidade do ensino remoto.

Também verificamos no diagnóstico inicial, que as crianças estão cada dia mais imersas nas práticas sociais digitais, uma vez que 100% das crianças que participaram da pesquisa afirmaram usar dispositivos conectados à internet, no qual, 30% possuem aparelhos pessoais e 70% dividem com os pais e/ou responsáveis.

A alternativa encontrada foi a criação de um grupo no WhatsApp da turma pesquisada, em que vislumbramos uma possibilidade inovadora de dar continuidade ao ano letivo, por meio de estratégias de ensino remoto, respeitando as especificidades da alfabetização e do letramento digital. Desse modo, foi possível fazer uso das tecnologias no processo de alfabetização com criatividade, interatividade e engajamento. Tudo isso, sem perder de vista, a necessidade de mantermos o vínculo mínimo da criança com a escola em tempos de pandemia.

No formato de ensino remoto, proposto pelo WhatsApp, identificamos a necessidade dos pais e/ou responsáveis serem os facilitadores do processo de ensino remoto, com momentos predominantemente assíncronos, já que, em sua maioria, as crianças dependem dos dispositivos dos pais, sendo preciso respeitar a disponibilidade dos seus horários.

Muitas foram as estratégias de ensino remoto planejadas e desenvolvidas no decorrer da pesquisa, para atingir os objetivos e engajamento nas propostas didáticas implementadas. De uma forma geral, estabelecemos uma rotina de estudos no grupo, reconhecemos a importância do acolhimento e combinados para promover a adaptação das famílias e firmar parcerias. Utilizamos os recursos e ferramentas digitais para dar continuidade ao projeto de leitura, organizar o funcionamento das aulas, processo de ensino e mediação docente em um novo formato e contexto. As tecnologias digitais propiciaram as estratégias de ensino remoto com diversos

gêneros textuais e os componentes curriculares, como também competências e habilidades necessárias para a comunicação, interação e socialização.

É preciso salientar, que muitos foram os desafios, na aplicação da proposta de intervenção, principalmente no que diz respeito ao controle pedagógico da situação, já que não lidamos diretamente com as crianças, sendo os pais facilitadores do processo de alfabetização e letramento digital. Um outro aspecto desafiador, consistiu na falta de um recurso para acompanhamento da evolução da aprendizagem das crianças, de modo que as professoras precisaram se organizar e reinventar didaticamente para um momento totalmente atípico e emergencial. Faz-se importante frisar, também, a dificuldade na implementação do ensino remoto com o auxílio de tecnologias digitais, em uma escola pública, com alunos de diferentes classes sociais, cuja ação não teve apoio dos órgãos públicos na sua implementação.

Por outro lado, ao fazerem uso das TDIC de forma consciente, por meio dos recursos multimodais disponibilizados, os alunos puderam atribuir sentidos, como também apropriar-se da escrita e leitura por meio das ferramentas e recursos digitais.

Verificamos com as estratégias de ensino remoto, as propostas didáticas implementadas e os dados construídos, observados e registrados, que as crianças passaram a manipular e experimentar intuitivamente as TDIC, estabelecendo relação com a cultura digital.

Buscamos estimular essas características investigativas das crianças com as estratégias de ensino propostas e as habilidades com as tecnologias digitais, também dos responsáveis como facilitadores da intervenção, a partir da afirmativa dos pais, quanto a facilidade em manusear as tecnologias.

Percebemos, então, que os participantes fizeram uso consciente e eficiente do aplicativo do WhatsApp, ao darem a devolutiva das atividades propostas com domínio e entendimento das orientações dadas pelos dispositivos móveis. Constatamos também que o engajamento mudou no percurso da intervenção, de acordo com a estratégia utilizada, mesmo incentivando a participação e nos colocando sempre à disposição. Seria oportuno, assim, verificar, através de outro estudo, os motivos que fazem o público ter engajamentos

diferentes, haja vista que não foi possível fazer esse levantamento na investigação empreendida.

É preciso frisar que, não foi possível verificar como os ambientes digitais contribuíram na construção dos conhecimentos e sentidos das crianças e até mesmo se os pais, de fato, exploraram de forma adequada e eficiente, com as orientações compartilhadas nas aulas remotas. Como também, quais são as potencialidades e desafios do processo de ensino aprendizagem nesse modelo de ensino remoto. Dessa forma, não podemos aferir as habilidades de leitura e escrita, linguagens visuais e orais e outros aprendizados sociais adquiridos pelas crianças no percurso da intervenção, mesmo sendo objetivos das estratégias de ensino remoto.

As atribuições dos docentes e sua responsabilidade em promover a interação da turma em determinados momentos ficou evidente, além do trabalho com as tecnologias digitais e o contato com diversos gêneros textuais e a cultura escrita digital, que possibilitam o acesso às informações e conhecimentos. Como também a facilitação dos pais no processo de ensino, proporcionado pelos dispositivos móveis, como principal meio de comunicação, sem a necessidade da presença física.

Esperamos que as análises dos dados construídos e relatos, tenham permitido uma maior compreensão das possibilidades do ensino remoto no processo de alfabetização e letramento digital, com momentos predominantemente assíncronos, tendo o aplicativo do WhatsApp como principal meio de comunicação e ambiente virtual de ensino, com auxílio de outras tecnologias.

Desenvolvemos como produto final da pesquisa, um guia de implementação das estratégias de ensino remoto na alfabetização de crianças, com auxílio das tecnologias digitais. Nosso intuito é de que o guia possa contribuir com os docentes alfabetizadores no processo didático-pedagógico, com estratégias de ensino viáveis diante de um contexto adverso.

O estudo realizado aponta possibilidades para futuras pesquisas, no sentido de investigar em outras alternativas de ensino (presencial, híbrido ou síncrono), a participação dos pais como facilitadores do processo de ensino, os recursos utilizados, a evolução da aprendizagem das crianças e a efetividade do processo de alfabetização e letramento digital.

Por outro lado, seria primordial uma investigação acerca dos avanços das crianças no processo de alfabetização, a partir do contexto de ensino remoto com o uso do WhatsApp, assim como, um estudo comparativo sobre como as crianças estavam antes da pandemia em termos de construção da escrita alfabética e após as práticas de ensino remoto.

Finalizamos reconhecendo que o WhatsApp funcionou como um instrumento de comunicação e ambiente de aprendizagem, predominante versátil e dinâmico para os participantes da pesquisa. Desse modo, destacamos a relevância do estudo, não apenas para o meio acadêmico, mas, primordialmente, por ter colaborado, em meio aos inúmeros desafios do trabalho docente nesse período de pandemia com a suspensão das aulas presenciais, para facilitar as aulas remotas no processo de alfabetização e letramento das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Integração das tecnologias na educação** – Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P (Org.). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville: UNIVILLE, 2012.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

GOMES, A. S. et al. **Cultura digital na escola: habilidades, experiências e novas práticas**. Recife: Pipa Comunicação, 2015. 192p. (Série professor criativo: construindo).

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. rev. E atual. – Campinas, SP: Papirus, 20

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.007)

A FLAUTA DOCE COMO INCENTIVO A LEITURA EM UMA BIBLIOTECA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

Marilene Rodrigues

Doutora em Educação pela UNISC Universidade de Santa Cruz do Sul - RS, autor principal rodrigues.marilene07@email.com;

Denise Rejane Silva de Almeida Vila Nova

Doutora em Educação pela UNISC Universidade de Santa Cruz do Sul - RS, coautor denisealmeida.vilanova@email.com

RESUMO

Este estudo discute o instrumento Flauta doce como incentivo a leitura no município de Caruaru-PE, como incentivar o estudante a leitura como questão norteadora: de que forma, a flauta doce pode incentivar a leitura em uma biblioteca escolar? Nesse sentido a pesquisa em Educação musical no Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais, relação da Prática com a teoria na educação musical, a fim de compreendermos a realidade que nos propomos estudar. Quanto ao objetivo foi o de compreender que tipo de estratégias utilizado em uma biblioteca para estimular o estudante a ler, utilizar no fazer pedagógica a flauta doce na biblioteca para ressignificação da prática da leitura. O estudo foi desenvolvido com base na abordagem, utilizando-se como técnica de coleta de dados com a, entrevista semiestruturada e instrumentos estruturados (questionários). A análise dos dados partiu dos discursos de Bardin, através do método de análise de conteúdo. Os resultados revelaram que a biblioteca escolar junto com o instrumento flauta doce contribui com o ler com mais fluidez, aprender a tocar um instrumento musical aprender os gêneros literários, apresentam lacunas positiva na perspectiva de um trabalho pedagógico diferenciado, o ensino

flauta doce junto à leitura despertou no estudante a importância de ler e aprender tocar o instrumento a flauta doce. Também evidenciam a falta de qualificação profissional em relação ao profissional de música na biblioteca. Conclui-se que é preciso que espaços sejam abertos para que os estudantes possam participar na construção e tomada nos projetos políticos pedagógicos, no que se refere a sua educação escolar.

Palavras-Chave: Flauta doce- leitura- biblioteca

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.008)

METODOLOGIAS ATIVAS E LÚDICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO¹

Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra

Professora da Universidade Federal da Paraíba, Campus III, mcfsgd@academico.ufpb.br.

Josefa Micássia da Costa Lima

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Campus III, micassiacosta26@gmail.com.

Vitória Silva Souza

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Campus III, vitoria.souza3@academico.ufpb.br.

RESUMO

O estudo reflete os usos de metodologias ativas e lúdicas em práticas de alfabetização e de letramento em língua materna no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, no contexto da pandemia da Covid-19. Tem origem em projeto de ensino vinculado ao Programa de Apoio às Licenciaturas (Prolicen) 2021/UFPB. Fundamenta-se, por exemplo, em conceitos de Isabel Alarcão (2005) e Magda Soares (2001). Assumiu contornos de estudo qualitativo em educação e caracteriza-se como uma pesquisa-ação. Foi realizado em duas turmas com quarenta crianças ao longo de sete meses. Para a constituição dos dados, os seguintes procedimentos foram adotados: estudos, planejamentos e construção de materiais didáticos e atividades; sistematização de arquivos com os materiais produzidos e elaboração de registros reflexivos. Os materiais foram analisados e lidos para a seleção das informações, as quais

1 Projeto de ensino "Metodologias ativas e lúdicas para alfabetização no Ensino Fundamental Anos Iniciais" / Programa de Apoio às Licenciaturas (Prolicen), 2021/UFPB.

subsidiaram os resultados apresentados. Para as práticas de alfabetização e de letramento das crianças foram construídos e explorados quatro vídeos educativos com o tema *feira junina*; uma história em quadrinho sobre os tipos de moradias; dois alfabetos móveis ilustrados; um semáforo e placas de trânsito; uma lista de palavras e uma cartilha didática, composta por quatro poemas do escritor Manuel Bandeira, com atividades de cruzadinha, caça-palavras e sequência textual. Conclui-se que os materiais didáticos e as atividades apoiaram as práticas de alfabetização e de letramento nas escolas no contexto da pandemia, auxiliando na qualidade da aprendizagem e do atendimento às crianças, bem como as experiências colaboraram com a formação inicial das estudantes de Pedagogia envolvidas no trabalho.

Palavras-chave: Alfabetização, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Práticas ativas e lúdicas.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir os usos de metodologias ativas e lúdicas em práticas de alfabetização e de letramento em língua materna no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, no contexto da pandemia da Covid-19. Tem origem em resultados de projeto de ensino vinculado ao *Programa de Apoio às Licenciaturas (Prolicen)*, edição 2021 da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O Prolicen enquanto programa institucional tem como objetivo geral contribuir com a melhoria da qualidade da formação inicial de professores para a educação básica nos cursos de licenciatura da UFPB, incentivando à execução de projetos que têm como propósito aproximar os estudantes e a escolas públicas em ações que articulem as aprendizagens acadêmicas com as práticas escolares, possibilitando a relação entre teoria e prática. Dentre os objetivos específicos figuram por exemplo: incentivar o ingresso e a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura; desenvolver ações que favoreçam a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura e da educação básica, a integração e a parceria da UFPB com a rede pública de ensino da Paraíba. (UFPB, 2021).

O projeto de ensino que fomentou este estudo, apoiou docentes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no desenvolvimento e uso de metodologias ativas e lúdicas em práticas de alfabetização e de letramento em língua materna, no trabalho remoto e híbrido. O intento foi colaborar com a melhoria da qualidade da alfabetização e do letramento das crianças e a formação inicial de professores no curso de Pedagogia do Campus III da UFPB, aproximando os licenciandos das práticas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, considerando o contexto das escolas na pandemia da Covid-19 e as articulações do trabalho pedagógico com a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018).

As concepções atuais para o preparo do pedagogo apontam para a formação de uma sólida autonomia intelectual, com postura investigativa e de pesquisa, refletindo fenômenos do cotidiano educacional em conexão com contexto social e os conhecimentos teóricos do campo profissional. (PIMENTA, 2002; LIBÂNEO, 2008).

Para Freitas e Pacífico (2015), a experiência profissional e pessoal são elementos constitutivos dos saberes docentes. A identidade

do professor se forma a partir da atuação e do que dela incorpora, baseada no que este ensina e no que aprende. Deste modo, os saberes do professor estão em constante construção, desde o processo formativo inicial, atrelados à prática pedagógica a partir de estágios e outras experiências formativas nos futuros campos de atuação.

Conforme Alarcão (2005), os estudantes, tanto no espaço acadêmico, quanto nos espaços da futura atuação profissional, são sujeitos reflexivos e não reprodutores de modelos educativos e pedagógicos. É fundamental que sejam formados para refletirem nas ações, refletirem sobre a ação, e ainda fazerem uma meta-reflexão sobre a reflexão. Por esta razão, a formação inicial precisa aproximar os estudantes dos campos de atuação, como a docência na educação básica, para refletirem e agirem sobre os fenômenos educativos cotidianos, a exemplo das práticas de alfabetização, de letramento e as estratégias didáticas para o trabalho com as crianças.

Libâneo (2008) destaca que a concepção da reflexividade, deve superar a visão do pragmatismo, de práticas individualistas e isoladas, restritas a situações imediatistas, desvinculadas da realidade institucional e social, dos condicionantes políticos e econômicos. Uma teoria crítica do professor reflexivo parte do reconhecimento dos professores como intelectuais, com competências e capacidades emancipadoras, que envolve o ato de educar nos diferentes espaços.

A reflexão das vivências é uma via possível à formação continuada de professores de instituições de ensino superior. Uma postura reflexiva e crítica permite ao profissional construir conhecimentos fundamentados na prática docente, nos estudos teóricos e nas subjetividades entrecruzadas nos trajetos existenciais. "A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores". (ALARCÃO, 2005, p. 41).

O princípio da reflexividade nos percursos profissionais amplia a capacidade de produção de sentido e a conscientização da identidade docente, que por não ser cristalizada e estável, estar em constante reconstrução, sedimentada em saberes diversos que

perpassam a profissão. “É uma reconstrução que tem uma dimensão espaçotemporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços onde a profissão se desenrola”. (MOITA, 2000, p. 115-116).

A formação profissional como um processo de autotransformação do humano, desencadeia aprendizagens diversas, produzindo apropriações que se traduzem nas formas de ser e de viver, de pensar e de agir dos sujeitos, construindo a identidade profissional. Para Moita (2000, p. 116) “[...] o processo de construção da identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola”.

É nesse sentido que a formação do professor pesquisador reflexivo contribui para construção da identidade profissional e o enfrentamento dos desafios, limites e possibilidade que a profissão impõe nos espaços de trabalho. Com fundamentos nesta concepção de formação, as discentes de Pedagogia envolvidas neste estudo, vivenciaram saberes e fazeres da área da alfabetização, construindo práticas metodológicas criativas, lúdicas e ativas, coerentes com o contexto, os sujeitos e as demandas dos docentes da escola. Elas entrecruzaram vivências acadêmicas com as do futuro campo de atuação profissional – a escola –, espaço formativo que proporciona compreender as relações teoria-prática, a construção da identidade profissional e o reconhecimento e a pertença com a rede pública de ensino da Paraíba.

O estudo foi realizado em duas escolas do município de Bananeiras/PB e caracteriza-se como uma pesquisa-ação que constituiu os dados no âmbito do projeto de ensino durante sete meses. Posteriormente, os materiais da pesquisa foram lidos e selecionadas as informações consideradas mais pertinentes à construção dos resultados apresentados neste artigo.

Apoiar as docentes da escola pública no desenvolvimento e usos de metodologias ativas e lúdicas para as práticas de alfabetização e letramento em língua materna, auxiliou nas aprendizagens essenciais das crianças, garantindo os direitos de aprendizagem que as qualificam para a participação e a produção nas práticas

sociais de escrita e de leitura. Ainda assim, fortaleceu a compreensão das crianças das questões fonográfêmicas da língua escrita e sua representação em contextos de práticas sociais de linguagem, como a verbal - oral ou visual-motora e escrita -, visual, sonora e digital, conforme sinaliza a BNCC (BRASIL, 2018) para o trabalho no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

O aprendizado do sistema de escrita não se reduz ao domínio da codificação e decodificação, mas se caracteriza como um processo ativo, por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua, construindo conhecimentos e habilidades para os usos das práticas sociais de leitura e escrita.

As crianças vivem em uma sociedade letrada em que a língua escrita está presente no cotidiano nos mais diversos espaços. As práticas sociais de escrita no contexto da sala de aula ampliam e enriquecem a alfabetização, possibilitando experiências positivas a respeito da língua escrita. Entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva para o ensino inicial da língua escrita é aquela que contempla de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento (CARVALHO, 2015); (SOARES, 2001).

Para Soares (2001), alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um tem suas especificidades, mas no contexto do ensino da língua escrita, se complementam e são inseparáveis, sendo indispensáveis à vida dos sujeitos frente às demandas da sociedade moderna. O convívio da criança com diferentes manifestações da escrita na sociedade é fundamental ao letramento, o qual se expande na escola com a participação nas práticas sociais que envolvem a língua. Assim, o domínio do sistema de escrita pela criança é umas das condições para ampliação das práticas de letramento.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado em duas escolas públicas ao longo de sete meses, com a participação de duas turmas do ciclo de alfabetização com o total de quarenta crianças. As instituições se localizam na zona urbana e rural do município de Bananeiras/PB e as atividades se concentraram, principalmente, na escola urbana.

Contou com a colaboração das professoras e quatro estudantes de Pedagogia da UFPB, Campus III: duas bolsistas e duas voluntárias. Assumiu contornos de estudo qualitativo em educação, por constituir os dados no âmbito do projeto de ensino realizado nas referidas instituições.

Em consonância com as normas de biossegurança e as orientações para o trabalho docente na educação básica e na UFPB, os procedimentos seguiram a dinâmica do ensino remoto ou híbrido, adotados pelas escolas parceiras, utilizando, ferramentas digitais para a comunicação e a produção dos materiais didáticos. O trabalho foi conduzido realizando as seguintes atividades:

- Criação de grupo em rede social para comunicação com professoras da escola, professores formadores e estudantes de Pedagogia;
- Encontros síncronos pela ferramenta Meet, para os estudos, discussões, planejamentos e produções de atividades e materiais lúdicos e ativos;
- Atividades assíncronas para leitura, produção de atividades e sistematização de registros;
- Reconhecimento das práticas pedagógicas de alfabetização e de letramento desenvolvidas pelas professoras com as crianças;
- Diálogo, escuta sensível e registro das sugestões metodológicas das professoras para o trabalho com as crianças;
- Desenvolvimento de estudos e reflexões sobre o trabalho com gêneros textuais e metodologias ativas e lúdicas;
- Estudos e reflexões da BNCC e de temas de alfabetização e letramento;
- Construção de estratégias metodológicas e materiais didáticos: alfabetos móveis, histórias em quadrinhos, vídeos com orientação de atividades, tirinhas digitais, caça-palavras, cruzadinhas e cartilha didática;
- Acompanhamento das práticas de alfabetização e letramento com as crianças;
- Elaboração de resumo expandido e de relatório final.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação, por envolver a pesquisadora na condução do processo teórico-prático das

atividades do projeto de ensino, bem como os sujeitos colaboradores da pesquisa: estudantes de Pedagogia, professoras e crianças. O envolvimento entre pesquisadora e os sujeitos foi urdido nas atividades, tais como, estudos coletivos, planejamento e construção de atividades e materiais didáticos, avaliações e produção de textos.

Segundo Thiollent (2011, p. 14) a pesquisa-ação é “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo”.

De acordo com Paiva (2019, p. 72) “[...] a pesquisa-ação se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto”. Dessa forma, colabora para solucionar desafios, buscando alternativas para o problema da pesquisa, no caso deste estudo, os usos de metodologias ativas e lúdicas em práticas de alfabetização e de letramento em língua materna no Ensino Fundamental 1º e 2º anos, no contexto da pandemia da Covid-19.

Para a constituição dos dados adotou-se os seguintes procedimentos: o conjunto de ações teórico-prática à realização do projeto de ensino (estudos, planejamentos e construção de materiais didáticos e atividades); organização de arquivos com orientações de atividades, textos teóricos e materiais didáticos; produção de registros, como resumo expandido e relatório final. De posse dos materiais, foram realizadas as leituras e a seleção das informações, as quais deram subsídios à construção dos resultados e discussão deste artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas focadas na alfabetização e no letramento promovem a apropriação do sistema de escrita e o desenvolvimento de habilidades orais e os usos e produções de outras linguagens. A proposta das atividades e dos materiais didáticos construídas neste estudo, para as crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, centralizou-se no texto como unidade de trabalho, reconhecendo os diferentes contextos de sua produção, dos gêneros e das semioses (BRASIL, 2018).

Em decorrência da pandemia da Covid-19, as atividades voltadas para alfabetização e o letramento ocorreram de forma remota, usando as ferramentas digitais para a realização dos encontros. Os objetivos principais foram planejar e construir as atividades e os materiais didáticos, levando em consideração o trabalho das professoras e suas solicitações, fazendo adaptações quando necessário. Para Cabral Neta (2001, p. 68): “O planejamento deve ser flexível, adaptado a cada situação específica, envolvendo decisões coletivas e se constituindo num processo político vinculado à decisão da maioria”. A adoção do planejamento flexível e coletivo favoreceu atender a realidade das crianças no contexto pandêmico.

Os materiais didáticos constaram de quatro vídeos produzidos com o auxílio de ferramentas como *Instagram*, *TikTok* e *KineMaster*; uma história em quadrinho produzida com o *Canva*; dois alfabetos móveis ilustrados, com recursos disponíveis no Pinterest; uma lista de palavras; um semáforo e placas de trânsito, cujas produções foram feitas no programa Word e com cartolinas. Por fim, utilizando a ferramenta *Canva*, foi produzida uma cartilha didática com práticas alfabetizadoras e de letramento, composta por quatro poemas do escritor pernambucano Manuel Bandeira, com atividades de cruzadinha, caça-palavras e sequência textual, por exemplo.

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), por aliar-se às práticas pedagógicas ativas híbridas ou presenciais foram fundamentais à implementação das atividades. Para Costa et al (2020, p. 8) os desafios para manusear e fazer usos educativos das tecnologias digitais tem suas razões também na falta de prática, uma vez que em aulas presenciais não se utilizam com frequência tais recursos. Com a pandemia, os profissionais passaram a utilizar as TDIC's para ministração ou preparo de atividades com crianças, adolescentes e jovens. Mas, entender a problemática dos usos das TDIC's no cotidiano docente da educação básica, inclui considerar várias dimensões e complexidades, tais como o investimento na formação docente para os benefícios e usos das tecnologias, o aparelhamento dos espaços educativos e a inclusão digital dos segmentos mais vulneráveis da sociedade. As metodologias ativas, por vezes, necessitam do uso das TDIC's para suas concretizações, seja por parte do docente e ou dos alunos, o

que requer a disponibilização de recursos tecnológicos nas escolas e formação para utilizá-los.

As metodologias ativas, por várias razões, ainda não estão incorporadas no cotidiano docente. Para Santos e Castaman (2022), o professor precisa conhecer melhor estas metodologias e buscar as que se adaptam ao seu perfil profissional, levando em consideração os estudantes que atende, os objetivos pedagógicos que pretende alcançar e os objetos de conhecimentos de suas propostas curriculares. Envolve ainda o docente e o aluno entenderem seus papéis como sujeitos partícipes e autônomos do processo de construção das aprendizagens.

Certamente que a implementação das metodologias ativas não é simples e exige tempo e esforço de todos os envolvidos para que os seus propósitos sejam alcançados e para que fiquem evidentes as vantagens de seu uso. Acredita-se que parte dessa dificuldade esteja relacionada à falta de experiência, de professores e alunos, ao assumir os novos papéis que as metodologias ativas exigem. (SANTOS; CASTAMAN, 2022, p. 352).

Com o auxílio das TDIC's foram produzidos quatro vídeos explorando o tema *festas juninas*, agregando atividades como adivinhações, comidas típicas e outros costumes desta tradição popular do Nordeste. Em história em quadrinho explorou-se o tema tipos de moradias. Para tanto, destacou-se os casarões históricos, as casas de pau-a-pique e as da zona rural do município de Bananeiras, valorizando a história e a cultura local. Os materiais foram trabalhados com às crianças do 2º ano do Ensino Fundamental nas versões digital e impressa.

Entende-se que metodologias ativas, a exemplo da criação de história em quadrinho e vídeos educativos, auxiliam o trabalho do professor e as aprendizagens das crianças. As metodologias ativas são "práticas que incitam a curiosidade, propõem desafios e engajam os estudantes em vivências de fazer algo e pensar sobre o que fazer, propiciando-lhes trabalhar em colaboração e desenvolver a autonomia nas tomadas de decisão" (BACICH E MORAN, 2018, p. 17).

Para Valente, Almeida e Geraldini (2017) as metodologias ativas se apresentam como:

[...] estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento. (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 464).

Para mediar a interação das crianças com a formação de palavras, dois materiais didáticos foram construídos, o alfabeto móvel ilustrado e a lista de palavras com seus desmembramentos fonológicos, foram elas: bolo, casa, dedo, feira, gaveta, janela, lápis, menino, nuvem, tapete, peteca, vela, rato, xícara, sapato e zíper. Foi produzido ainda um semáforo e as placas de trânsito: Pare, Mão Dupla e Proibido Estacionar. Os materiais didáticos não verbais auxiliaram as crianças com melhores informações para interagir com a cidade, atravessar a rua e respeitar as normas de trânsito.

Figura 1



Alfabeto móvel ilustrado (2021).

Figura 2



Semáforo e placas de trânsito (2021).

Por fim, foi construída uma cartilha didática com práticas alfabetizadoras e de letramento, composta por quatro poemas: Trem de ferro, Porquinho da índia, Estrela e Na rua do sabão, de autoria do escritor pernambucano Manuel Bandeira. Os poemas são seguidos por atividades de história em quadrinho, cruzadinha, caça-palavras e sequência textual. A cartilha prestigiou o uso de linguagem didática, com ilustrações conexas aos poemas explorados. Foi disponibilizada aos professores do ciclo de alfabetização em formato digital, com o intuito de contribuir com as práticas pedagógicas.

Figura 3



Cartilha Práticas de alfabetização e letramento (2022).

Figura 4

Apresentação.....	4
Quem é Manuel Bandeira ?.....	6
Poemas e atividades.....	6
Trem de ferro.....	7
História em Quadrinhos.....	9
Porquinho da índia.....	10
Seqüência Textual.....	11
Na rua do sabão.....	12
Cruzadinha.....	13
A estrela.....	14
Caça-palavras.....	15
Referências.....	16

Sumário da Cartilha Práticas de alfabetização e letramento (2022).

Figura 5

Agora que conhecemos o poema "Na rua do sabão", vamos fazer uma cruzadinha com as palavras usadas no texto.



1 SEDA	4 SABÃO	7 MOLECADA	10 SUBINDO	13 CÉU
2 BALÃO	5 BALÃOZINHO	8 LAVADEIRA	11 PROIBIDO	
3 MÃO	6 CAI	9 RUA	12 PAPEL	

13

Cruzadinha - Cartilha Práticas de alfabetização e letramento (2022).

As práticas metodológicas para a alfabetização e o letramento promovem a apropriação do sistema de escrita, o desenvolvimento de habilidades orais e os usos e produções de outras linguagens. Assim, recomenda-se centrar-se no texto como unidade de trabalho, reconhecendo os diferentes contextos de sua produção, dos gêneros e das semioses (BRASIL, 2018).

Estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999) trouxeram importantes descobertas acerca da aprendizagem inicial da escrita, evidenciando as concepções das crianças e as diferentes fases de escrita que elas vivenciam. A teoria da psicogênese da língua escrita entende a criança como um sujeito ativo do próprio conhecimento, cabendo ao professor um saber teórico-prático para identificar as hipóteses de escrita de cada criança e realizar as intervenções didáticas para o avanço da alfabetização.

No ciclo de alfabetização, a exploração dos elementos lúdicos é aliada dos professores para a mediação das crianças. O lúdico relaciona-se aos jogos, às brincadeiras, as interações e ao ato de brincar, envolvendo o prazer, a motivação, o afeto e o divertimento,

elementos da formação cultural das crianças. O jogo e a brincadeira são recursos de aprendizagem em todas as fases, mas na infância, se traduzem como linguagens. Conforme Santos (2007), o lúdico se constitui,

[...] uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (SANTOS, 2007, p. 12).

As instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental Anos Iniciais são orientadas a ofertarem às crianças atividades lúdicas, propiciando o desenvolvimento de capacidades afetivas, cognitivas, motoras e sociais. Ao explorar elementos lúdicos, o professor do ciclo de alfabetização tem em mãos uma ferramenta didático-pedagógica relevante para a promoção de divertimento, saúde mental, mediações de qualidade, motivando a curiosidade pelo conhecimento e as interações com o mundo.

O Ensino Fundamental Anos Iniciais é a etapa do processo de alfabetização e do letramento escolar das crianças. De acordo com a BNCC:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 59).

A inserção de estratégias lúdicas auxilia nas aprendizagens iniciais da língua escrita e a ação pedagógica voltada às crianças que ingressam no Ensino Fundamental Anos Iniciais não se desarticula das experiências da Educação Infantil, por se tratar de uma fase de transição.

Valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2018, p. 57).

A partir desses pilares sobre alfabetização, letramento e práticas lúdicas, entende-se que as metodologias, a exemplo de histórias em quadrinho, vídeos, cruzadinhas e caça-palavras, auxiliam o trabalho do professor e as aprendizagens das crianças sobre o sistema de escrita alfabética, sem que haja a realização de atividades enfiadas ou mecânicas.

As crianças que participaram deste estudo, interagiram com textos escritos, sonoros, imagéticos e audiovisuais. Elas leram e produziram escritas, refletindo suas hipóteses e desenvolvendo a consciência fonológica. Fizeram usos de materiais concretos e lúdicos em aprendizagens contextualizadas e significativas em um contexto adverso as mediações e interações presenciais.

Na pandemia, para a criança se alfabetizar inclui o desafio de promover, com certa qualidade, as mediações pedagógicas remotas. Para aprender a ler e a escrever, ela precisa de experiências pedagógicas intencionais e de interações diversas, com os materiais didáticos, os adultos e outras crianças, em particular com os docentes alfabetizadores, os quais compreendem as particularidades da alfabetização ao acompanhar cada criança.

No ensino remoto é preciso encontrar ferramentas e estratégias metodológicas que possam contribuir de forma significativa para o aprendizado, construindo alternativas para suprir a ausência da presencialidade dos sujeitos escolares, em particular do professor, um dos pilares mais importantes neste processo.

No retorno do ensino presencial, os professores estão atendendo crianças com níveis muito distintos de aprendizagem e a escola tem a tarefa de se debruçar sobre a problemática do atraso na alfabetização, considerando as crianças afetadas e suas demandas emocionais e cognitivas para aprenderem a ler e a escrever. As

consequências da pandemia na alfabetização exigem esforço dos profissionais docentes e toda escola, para ofertar um bom ensino às crianças, mas também exigem o apoio das famílias, das instituições formadoras e do poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades vivenciadas promoveram interações de estudantes de licenciatura em Pedagogia com a escola pública da Paraíba, no ciclo de alfabetização. As licenciandas participaram de estudos teóricos e práticas pedagógicas sobre os usos de metodologias ativas e lúdicas na alfabetização, se aproximando de um dos campos de atuação profissional do Pedagogo - o trabalho docente no Ensino Fundamental Anos Iniciais, espaço-tempo de aprendizagem que busca garantir às crianças a apropriação inicial da escrita.

Em razão do cenário desencadeado pela Covid-19, as experiências foram remotas. Entretanto, foi possível interagir com as práticas vivenciadas na escola pública em um momento histórico desafiante para os professores alfabetizadores. Apoiar o desenvolvimento e os usos de metodologias ativas e lúdicas em práticas de alfabetização e de letramento no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, no contexto da pandemia da Covid-19, auxiliou o trabalho das professoras parceiras e a melhoria do atendimento às crianças em processo de alfabetização.

Nesta experiência, compartilhada com profissionais da área da alfabetização e com as crianças, foi possível entender melhor as especificidades do trabalho teórico-prático da alfabetização e do letramento em contextos de docência na escola pública.

Portanto, as colaborações incidem em duas vias, a primeira, na formação inicial das estudantes, em parceria com profissionais mais experientes, possibilitando o reconhecimento dos desafios e das possibilidades do trabalho na escola pública; a segunda, trata-se da oferta de atividades e materiais didáticos ativos e lúdicos para as crianças em aprendizagem inicial da língua escrita, colaborando para minorar os danos na alfabetização das crianças durante a pandemia.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 12 jul. 2022.

CABRAL NETA, Olímpia. Planejamento de Ensino: Reconstruindo sua Trajetória. **Carpe Diem**, Natal, ano 1, n. 1, maio, 2001.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2015.

COSTA, Hérica Tanhara Souza da et al.. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino remoto**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69168>>. Acesso em: 02 jul. 2022.

DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel et al... **Relatório Final Prolicen**. Bananeiras, 2021. Digitalizado.

DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel et al... **Experiências no ciclo de alfabetização**: metodologias ativas e lúdicas. XXIII Encontro de Iniciação à Docência (ENID). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel et al... **Cartilha Práticas de alfabetização e letramento**. Bananeiras, 2022. Digitalizado.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo não Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 35 - 76.

SANTOS, Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica. **Rev. EDUCA**, Porto Velho, v. 2, n. 4, p. 1-17, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1620>>. Acesso em: 07 set. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa e estudos linguísticos**. São Paulo. Parábola, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (Org.). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Danielle Fernandes Amaro dos; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus

métodos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 334-357, jan./abr. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2011.

UFPB. Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Paraíba, Coordenação de Programas e Projetos Acadêmicos. Programa de Apoio às Licenciaturas. **Edital 07 CPPA/PRG/ 2021**. João Pessoa: UFPB, 2021.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Flogi Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, jun. 2017.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.009)

O EIXO 'ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA' NA BNCC E NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: PRESENÇA (OU NÃO) NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Carlos Eduardo B. Alves

UAG - UFAPE

eduardox2811@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral realizar uma análise da natureza dos objetos de conhecimento do eixo ALS constantes na BNCC e no Currículo de Pernambuco observando como as práticas pedagógicas referentes a esse eixo se materializam em sala de aula. A base teórica e conceitual deste estudo parte das discussões sobre currículo e suas três grandes vertentes; os aspectos legais e prescritivos constantes na BNCC de Língua Portuguesa e as contribuições teórico-metodológicas sobre Análise Linguística e Semiótica. Os procedimentos metodológicos se referendam em pesquisas documentais, ocorrendo uma revisão bibliográfica. Pretende-se, por fim, suscitar uma reflexão crítica que possa contribuir para a formação dos educadores, a partir das novas orientações nacionais para o ensino.

Palavras-chave: Análise Linguística / Semiótica, BNCC, Ensino de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre currículo sempre estiveram em voga ao longo de toda a história da educação e com o advento das chamadas teorias pós-críticas, o mesmo ganha cada vez mais relevo por se relacionar de modo intrínseco com as relações de poder presentes na sociedade. Assim, o currículo foi alcançando a condição de estar a serviço da construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Um ideal de sociedade que já viveu avanços na cultura política, social e, também, pedagógica.

Diante do ideal almejado na construção dessa sociedade, é possível perceber que o contexto histórico do currículo e do pensamento pedagógico está permeado de ideologias, valores e concepções diversas em relação ao processo educacional como um todo. Logo, pode-se notar a importância de não se dissociar o currículo da constituição histórica e social, uma vez que os documentos curriculares não emergem simplesmente. Tanto é que os curriculistas indicam que o termo currículo como polissêmico (Llavador, 1994), por conjugar influências de tendências, objetivos e interesses diferentes que se inter-relacionam. Rapidamente, vejamos alguns conceitos. Para Sacristán (2000),

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. (SACRISTÁN, 2000, p.15)

Para o autor, as inquietações relacionadas ao currículo revelam que este é uma prática na qual se institui uma relação de diálogo entre agentes sociais, aspectos técnicos e alunos e professores que reagem e modelam o currículo.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 prevê uma proposta de política curricular com vistas à garantia de um currículo nacional mínimo. A Lei de Diretrizes Bases nº9394/96 reforça esse ideário determinando a todos os níveis do ensino “uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (LDB, 1996, Art.26). Já em 1997, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que foram elaborados com a intenção de normatizar e orientar os professores sobre fatores fundamentais das disciplinas que integram o currículo. Embora não tenham força de lei, os PCNs visavam garantir uma educação de qualidade por meio da especificação dos objetivos a serem alcançados com cada componente curricular.

Entretanto, amparando-se legalmente nas indicações da LDB, iniciou-se a discussão sobre currículos, ensejando a elaboração de uma base de referência em âmbito nacional: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento foi gestado em três versões preliminares que foram submetidas à apreciação não apenas do público de interesse – professores, estudantes e pesquisadores- mas da sociedade em geral, tendo a versão final aprovada em dezembro de 2017, constituindo-se em “um documento normativo que deverá servir como diretriz para a construção dos currículos das redes públicas e particulares de ensino nas instâncias municipais, estaduais e federais, para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (CURY et al,2018,p.8)

Com a homologação desse novo documento norteador, inicia-se um trabalho de reconfiguração dos currículos e propostas pedagógicas, atualizando-os e qualificando-os à luz da BNCC. Em Pernambuco, esse trabalho iniciou-se no ano de 2018 com a construção de um currículo para a Educação Infantil (até então inexistente) e a atualização do currículo do Ensino Fundamental baseando-se nos pilares definidos pela BNCC. Esse processo teve como resultado o Currículo de Pernambuco: documento oficial da Rede cuja finalidade é orientar a partir do ano de 2019 a ação pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas redes públicas do Estado (PERNAMBUCO, 2019).

Partindo das mudanças ensejadas pela homologação do novo documento curricular, as práticas pedagógicas precisam ser requalificadas à luz das novas perspectivas teórico- metodológicas. O ensino de língua materna também se adequa às alterações, atendendo as suas peculiaridades e refletindo sobre percursos de ensino que serão desenvolvidos. Tanto na BNCC quanto no Currículo de Pernambuco, a organização do ensino de língua portuguesa deu-se através de Eixos estruturantes /de integração que são

aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multisemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses (BRASIL,2017,p. 73).

No que concerne ao Eixo Análise Linguística, o mesmo já figurava entre documentos curriculares anteriores (PCNs (1997,1998) e Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012)). Por si só, o Eixo já evoca um entendimento que desvia o foco da abordagem metalinguística, tão somente, para encampar um trabalho que se propõe a refletir sobre a língua e seus modos de funcionamento. Entretanto, a BNCC trouxe ao Eixo o acréscimo do termo “semiótica”, coadunando seu teor original com as contribuições da área de Semiótica, que “envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma padrão-, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses” (BRASIL, 2017, p.80).

Face ao exposto e priorizando as questões referentes ao eixo Análise Linguística/Semiótica (ALS), emergiu o interesse em pesquisar sobre a organização do referido eixo em objetos de conhecimentos e suas habilidades constantes na BNCC, procurando estabelecer pontos de contato e de distanciamento com o Currículo de Pernambuco. Consideramos também relevante que o eixo em tela, além de perpassar entre os demais eixos, apresentou uma inovação” com a integração da semiótica, evidenciando a necessidade de se trabalhar com textos constitutivos de mais de

uma modalidade da linguagem, fato que consideramos um avanço significativo para o ensino de língua materna.

METODOLOGIA

É de extrema importância que o trabalho de pesquisa “seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados” (ANDRÉ, 2001, p. 57). Dessa maneira, como o objetivo dessa pesquisa é analisar a natureza dos objetos de conhecimento do eixo ALS constantes na BNCC e no Currículo Pernambuco, o tom investigativo deste trabalho estará centrado num estudo de natureza exploratória, descritiva e, sobretudo, qualitativa que, entendemos, melhor condiz para a consecução dos objetivos propostos, uma vez que se pretende descrever e analisar documentos curriculares de teor normativo.

Procederemos, de início, com uma revisão bibliográfica, tendo como referencial leituras de cunho teórico-metodológico, de pesquisadores e estudiosos da área em questão e fichamento do material lido. Quanto ao tratamento dos dados, a pesquisa é de natureza descritiva e documental (GIL, 1999). Enquanto esta se estabelece a partir de um exame de materiais diversos e que não receberam um olhar analítico ou que podem ser reexaminados, aquela parte do princípio de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas, aperfeiçoadas por meio de observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição.

REFERENCIAL TEÓRICO

Passaremos então a expor as referências teóricas que trarão luz às questões que foram levantadas, bem como auxiliarão no desenvolvimento da investigação. Esclarecemos previamente que a interlocução desse estudo com os autores e ideias destacados a seguir marcam a nossa posição em relação ao objeto de pesquisa, por considerarmos que eles melhor se adequam à natureza do trabalho. Entretanto, isso não invalida, nem torna menor outros teóricos e suas análises.

1.1. CURRÍCULO: BREVES CONSIDERAÇÕES

De acordo com Lopes e Macedo, (2011) o currículo é definido como

As experiências de aprendizagens planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno (LOPES E MACEDO, 2011, p. 12).

No dizer de Moreira e Candau (2007), o currículo se configura como uma construção e seleção de conhecimentos e de práticas que foram produzidas em variados contextos reais e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas, incidindo, pois, numa concepção diversa de currículo por diferentes teóricos ligados às diferentes teorias. Desse modo, o currículo pode ser abordado como um artefato social numa perspectiva histórica, já que perpassa por processos dinâmicos e plurais.

Ao longo de sua trajetória, a educação brasileira foi profundamente influenciada por distintas orientações curriculares, cada qual com suas percepções de sociedade, ser humano, educação, escola, professor, aluno, ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, percebe-se que os currículos estão ancorados em teorias que os influenciam e também, os explicam em determinados períodos históricos, espelhando aspectos culturais, sociais, históricos e ideológicos.

Silva (op.cit) sistematiza as teorias de currículo em três grandes blocos: tradicional, crítica e pós-crítica. Vejamos uma síntese de cada um deles

- A. Teorias tradicionais – Surgidas nos Estados Unidos, preocupam-se com o modelo econômico no qual vive a maioria dos países. Suas ideias foram difundidas, sobretudo, por Bobbit, que associava as disciplinas curriculares a questões mecânicas, simplesmente. Sua proposta era envolver a educação das massas para que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial. Então, o currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo

- transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2017, pp. 147,148).
- B. Teorias críticas – Desenvolveram-se no século XX, a partir da década de 1960 sob um período de intensas transformações e protestos estudantis em diversos países, trazendo inovações a partir de questionamentos e transformações radicais. Segundo Silva (2017), ganha relevo a adoção de uma perspectiva fenomenológica, rompendo com a epistemologia tradicional e deslocando o currículo para o campo do questionamento e experiência. A base teórica dessa teoria esteve vinculada a concepções marxistas e a autores como Max Horkheimer e Theodor Adorno. Essa perspectiva teórica se opunha à tecnicidade do ensino e à cultura de massa assumindo importância significativa para a disseminação de pensamentos e atitudes críticas.
- C. Teorias pós-crítica – As teorias curriculares pós-críticas emergiram durante a década de 1970. Mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso, também, compreender elementos como raça, gênero, sexualidade e demais elementos constitutivos das diferenças entre pessoas. O currículo abrange, pois, a multiculturalidade e torna a escola um espaço mais democrático para a formação cidadã, da qual é produtora de conhecimento e se engaja com as relações ideológicas e de poder (SILVA, 2017). Pelo viés pós-crítico, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, se transformando nos diferentes tempos e espaços

Assim, nessa ordem de ideias, focamos nossa pesquisa nos estudos correspondentes às teorias tradicionais, tomando como base a definição de currículo como

O que prescreve previamente a organização dos conteúdos e dos materiais didáticos a serem utilizados, estando pautados em questões políticas, sociais e científicas. Essa organização se dá em função das determinações legais para o ensino no país (SACRISTÁN, 2000, p. 6).

Ou seja, como um aparato documental que normatiza o ensino e é sistematizador dos planejamentos e práticas educacionais, perpassando toda a ação docente. A BNCC e o Currículo de Pernambuco, objetos de nossa investigação, por suas características de gradação e listagem dos objetos de conhecimento, habilidades e competências, vinculam-se, à primeira vista, à uma acepção tradicional de currículo.

1.2. TECENDO ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE A BNCC

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, no seu artigo 26, estipula a elaboração de uma Base Nacional Comum que explicita os parâmetros básicos a serem seguidos na construção dos currículos das Redes estaduais e municipais de ensino. De saída, foram lançados os PCNs (1997,1998) que ensejavam apontar sugestões para os planejamentos de ensino e redirecionamento dos conteúdos curriculares. Sua função era, como o próprio termo sugere, parametrizar as ações de ensino, estabelecendo diretrizes que asseguram, através de conteúdos/procedimentos mínimos exigidos por cada disciplina escolar (BRASIL, 1997).

Tempos depois, o MEC envidou esforços para a construção dessa base prevista na LDB, obtendo como resultado a primeira versão da BNCC, em 2015. Em meio a um contexto sócio-político tenso, a BNCC recebe contribuições no seu texto original que retumba numa segunda versão bastante controversa e que, também, passou por apreciação pública, no ano de 2016. Em 2017, uma terceira versão do documento é submetida à apreciação pública e, ao final de 2017, após idas e vindas, temos a publicação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em sua organização, a BNCC se estruturou em torno de um processo de aprendizagem em cada série, tendo como princípio a progressão dessas aprendizagens, numa tentativa de deixar mais evidente o que os alunos devem aprender ao longo das diferentes etapas da educação básica, estabelecendo um processo contínuo, supostamente sem rupturas (BRASIL, 2017).

Vale destacar que a BNCC adota um posicionamento teórico com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades,

mantendo consonância com a LDB, cuja proposição de ensino também é baseada em competências e habilidades (BRASIL, 1996). Perrenoud (1999, p.7) define competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”.

Assim, a BNCC elenca 10 competências gerais para a educação básica e define competência como sendo

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 7).

Seguindo essa perspectiva, os egressos da educação básica devem ter construído seus conhecimentos considerando aspectos sócio, históricos e culturais, bem como sua relevância social para aplicá-los em situações práticas do cotidiano.

1.3. O OLHAR DA BNCC PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E O EIXO DE ALS

O ensino de língua materna, na BNCC, toma por base as contribuições da perspectiva enunciativo-discursiva, com os contornos da teoria das competências. Assim, é possível notar a influência dos estudos linguísticos mais recentes, que consideram a língua na sua dimensão enunciativa e discursiva.

O texto assume o espaço central do ensino, relacionando-se com seus contextos de produção em semioses e mídias diversas, como vemos que o trabalho com textos:

pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo (BRASIL, 2017, p. 59)

Assim, entender a linguagem e seus modos de organização e circulação na sociedade, bem como saber utilizá-la de modo adequado nas diversas situações comunicativas, mobilizando conhecimentos sobre gêneros, língua, etc.

O ensino de gramática, exclusivamente dirigido por um viés de cunho normativista, e que durante muitas décadas predominou nas salas de aula. Nos últimos anos, entretanto, tem-se percebido, graças às pesquisas na área da linguística, por exemplo, uma diminuição na abordagem estritamente prescritivista dos fenômenos linguísticos, trazendo à tona a perspectiva da prática de ALS.

Pormenorizando as indicações curriculares, quanto ao ensino de gramática, a BNCC se apoia no trabalho com a ALS e sobre esta, já sinalizam que

envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p.82)

Entretanto, embora a prática de Análise Linguística já esteja indicada nos PCN (1997) e reiterada/redimensionada na BNCC (2017), desenvolver metodologias e estratégias capazes de efetivá-la ainda é um grande desafio. Vale destacar que as proposições sobre AL remontam aos anos 1980, tendo origem nos estudos de Geraldi (1984). Para ele, esse eixo de ensino trata da análise e reflexão sobre a língua, ao lado da leitura e da produção de textos. (GERALDI, 1997 [1984]).

Mendonça (2006), tematizando sobre AL, salienta que a mesma

É parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir

para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (2006, p. 208).

Nesse sentido, a AL se propõe à reflexão sobre a língua, considerando seus usos efetivos em dada situação de interação, ensejando que essa reflexão ocorra dentro de uma situação didática visando ao levantamento de regularidades de aspectos da língua, à sistematização de suas características específicas e às implicações semânticas que essas ocorrências podem gerar.

Além desses e outros princípios que norteiam a prática de AL, é preciso atentar para a nova nomenclatura utilizada pela BNCC: análise linguística / semiótica. Assim, o documento propõe a integração de aspectos que vão além do eixo verbal, expressando a multiplicidade de linguagens que integram os textos.

Rutikewiski et al (2020) nos lembram que “diante do avanço tecnológico que permite a simbiose de recursos (imagens, som, diagramação, etc.) são exigidas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica” (p.164).Essas novas exigências tocam diretamente nos aspectos ligados às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e aos estudos do multiletramento. Logo, verificam-se na BNCC indicações quanto ao uso de textos multiculturais e multisemióticos que estão presentes na sociedade hodierna.

A inclusão explícita da semiótica com a análise linguística gera um efeito positivo no processo de ensino já que a BNCC reconhece a necessidade de desenvolver as competências de integração do aluno na sociedade cada vez mais mediatizadas (RUTIQUEWISKI, op.cit). Esse é um aspecto muito importante já que estamos numa era plena de gêneros constituídos por combinações de semioses e que estão materializados em textos em textos ligados às práticas sociais.

Ao tratarmos da ALS, percebemos avanços e conquistas advindas dos princípios norteadores de uma concepção interacionista, ratificada num documento orientador do ensino. Isso revela mais um passo em direção à reflexão, à indução e à construção dos conhecimentos linguísticos, mas também, ressignifica os desafios da docência de língua materna.

CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

O estudo científico sobre a maneira como os conteúdos de língua portuguesa são orientados para o desenvolvimento é sala de aula é pertinente e relevante, uma vez que há uma necessidade de se alinhar as diversas concepções linguísticas prescritas nos documentos oficiais com a prática docente. Nesse sentido, vemos que o documento curricular pernambucano encampa as contribuições concernentes ao ensino de ALS evidenciados pela BNCC. Também, aposta possíveis caminhos metodológicos partindo de um viés produtivo e contextualizado que concorrem para minimizar as assimetrias entre as teorias e a aplicação do ensino de língua materna por meio dos professores. Face ao exposto, sinalizamos alguns aspectos que foram eleitos para serem observados em ambos os documentos, a saber:

- a. Concepção de Língua;
- b. Concepção de Texto;
- c. Modos de Organização;
- d. Presença das Habilidades a serem trabalhadas.

No quadro a seguir, apresentamos os desdobramentos desses aspectos e faremos uma apreciação inicial sobre os mesmos.

Quadro 1 – Procedimento Analítico

ASPECTOS PERCEBIDOS	BNCC	CURRÍCULO - PE	CONSIDERAÇÃO
Concepção de Língua	X	X	Perspectiva enunciativo- discursiva de linguagem.
Lugar do Texto	X	X	Centralidade do texto como unidade trabalho.
Organização por Eixos	X	X	Organização das práticas de linguagem e campos de atuação
Campos de atuação	X	X	Contextualização dos campo diversos
Apresentação das habilidades referentes ao Eixo ALS	X	---	Articulação com outros eixos
Organizador curricular	---	X	Progressão das habilidades de modo geral

Fonte: Autor

A concepção de Língua posta nos documentos é a língua como lugar de interação, cuja perspectiva enunciativo-discursiva já

figurava entre os documentos anteriores e considerava que as práticas de linguagem se realizam em interações sociais em diferentes espaços e contextos. Por conseguinte, o texto é concebido como o centro do trabalho com a língua, considerando sempre seus contextos de produção, suas formas de organização e recepção e favorecendo, pois, as atividades de leitura, escuta e produção de textos nas mais diferentes mídias e semioses (BNCC, p. 69).

A organização por eixos se materializa nos dois documentos denotando um alinhamento das diretrizes legais e organizando as práticas de linguagem abrangidos pelo mote principal, por exemplo, o Eixo Leitura, o Eixo Análise Linguística / Semiótica. Os campos de atuação, um novidade presente na BNCC também se inscreve no currículo pernambucano. De forma geral, os campos de atuação explicitam a necessidade de contextualizar as práticas de linguagem considerando os seus quatro campos: vida cotidiana, vida pública, práticas de estudo e pesquisa, artístico / literário (BNCC, 2018).

O Eixo ALS é tratado em um e outro documento como sendo um eixo vinculado “à perspectiva do uso-reflexão-uso da língua e a serviço das práticas propostas nos eixos de Oralidade, Leitura e Produção de Textos” (PERNAMBUCO, 2019, p. 82). Logo, a intenção é que os estudantes reflitam sobre as diversas possibilidades e recursos da língua, tanto para uma melhor adequação ao contexto de interação quanto à produção de sentidos. A prática em sala de aula da ALS mobiliza também conhecimentos ortográficos, sintáticos, discursivos, etc., guardando consonância entre as orientações da BNCC e do Currículo de Pernambuco.

Por fim, espera-se que este estudo, ainda que andamento, possa favorecer novas discussões entre os docentes de sala de aula e a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Estadual de Educação afim de construir propostas de trabalho que favoreçam uma ação pedagógica mais eficaz. Logo, é necessário um conhecimento mais aprimorado sobre concepções de linguagem e suas implicações para o trabalho com análise linguística/semiótica. Momentos de formação continuada podem favorecer a reflexão não só no que tange à gramática e seu uso produtivo, mas também, acesso a experiências diversificadas de práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. SEB, MEC, 2017.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9394/1996.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília SEB, MEC, 1997.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília SEB, MEC, 1998.

CURY, C.R.J; et al. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

GERALDI, João Wanderlei, (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição, São Paulo: Atlas, 1999.

LLAVADOR, F Beltran. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGULO, José; BLANCO, Nieves (Coord.) **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga, Ediciones Aljibe, 1994.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M.W (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, Márcia. **Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um novo objeto**. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs).

Português no Ensino Médio e formação do professor. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre o currículo. Brasília, MEC-SEB, 2007.

PERNAMBUCO, **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio.** CAED, 2012.

_____, **Currículo Pernambuco: Ensino Fundamental.** Secretaria de Educação e Esportes. Recife, 2019.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RUTIQUEWISKI, A. et al. A prática de Análise Linguística/Semiótica na BNCC: pontos e pespontos. In S. Souza e A. Rutiquewiski (org.). **Ensino de Língua Portuguesa e a BNCC: Propostas e desafios.** 1 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz teorias T. **Documentos de identidade:** uma introdução às do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.010)

ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO E A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS

Katiéli Stasiak da Cunha

Mestranda do Curso de Tecnologias Emergentes na Educação da Must University - USA, katieli.stasiak@hotmail.com

RESUMO

Esse artigo busca refletir sobre o desenvolvimento da alfabetização durante o ensino remoto, apresentando os desafios encontrados no processo de aprendizagem e as ferramentas digitais utilizadas durante o período de isolamento social. Um dos objetivos é apresentar essa nova forma de ensinar e aprender que foi desenvolvida durante a pandemia causada pelo Covid-19. Será apresentado como foi a inserção do ensino remoto, e a utilização de ferramentas digitais no cotidiano escolar, as quais possibilitaram a continuidade do ensino proporcionando aos alunos uma forma diferente, motivadora e desafiadora de aprendizagem. Sendo assim, apresenta-se um estudo, numa visão mais ampla, sobre as ferramentas digitais e o trabalho que pode ser realizado nas aulas remotas. O trabalho foi desenvolvido utilizando uma pesquisa acadêmica exploratória descritiva para compreender como essa nova forma de ensino auxiliou no cotidiano escolar de estudantes em processo de alfabetização. Então, destaca-se a importância da exploração das diversas ferramentas que a tecnologia proporciona para a área da educação.

Palavras-chave: Alfabetização. Pandemia. Tecnologia. Ferramentas digitais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho irá apresentar as contribuições que as ferramentas e recursos digitais dispuseram para a educação, principalmente durante o período da Pandemia. No início de 2020 um vírus se instaurou no mundo inteiro, levando a população ao isolamento social para conter a contaminação em massa. Devido ao isolamento, vários setores foram afetados e modificados, principalmente o educacional.

As adaptações à tecnologia ocorreram nas redes públicas e nas redes privadas de ensino. Ambas tiveram que se reinventar através da utilização de recursos digitais da web que facilitavam o contato professor/aluno e permitiam a continuidade do ensino-aprendizagem. Reaprender a ensinar e reaprender a aprender foram os desafios em meio ao isolamento social na educação de todo o mundo.

As escolas já vem há alguns anos enfrentando diversas mudanças e rompendo barreiras com a inserção das tecnologias em sala de aula. Cada uma apresenta o seu desenvolvimento de acordo com suas possibilidades e contexto. No entanto, a Web 2.0 possibilitou a construção de um conhecimento coletivo e integrador, colaborando para a interação social dos alunos e compartilhamento de informações e conhecimentos, segundo (Grossi et al., 2018).

Os estudantes nascidos a partir da década de 80 já pertencem a geração internet, que é marcada pela utilização intensa de tecnologias, apresentando características mais dinâmicas e interativas. Então, a educação precisou se adaptar para melhor receber e atender esses estudantes que são ativos e auxiliam na construção do seu conhecimento, segundo os autores (Grossi et al., 2018).

Sendo assim, esse trabalho apresentará como a utilização da tecnologia na sala de aula fortaleceu e corroborou para a aprendizagem de crianças com o foco no desenvolvimento social e cognitivo. Assim como, destacar as principais ferramentas utilizadas durante a prática do ensino não presencial.

Os recursos tecnológicos trouxeram contribuições para o trabalho dos professores e estimulação dos alunos que podem se comunicar, compartilhar informações mais facilmente e construir

sua aprendizagem de forma coletiva e interativa, explorando suas diversas possibilidades durante um período totalmente remoto.

A educação de forma digital também desenvolve competências e habilidades nos estudantes, sendo elas a aprendizagem colaborativa, a busca por informações, estratégias e soluções, a comunicação e senso crítico, a afetividade, criatividade e autonomia, além de otimizar o trabalho, o lazer, a socialização e a exploração de pesquisas, segundo (SAE, 2020)

Para a elaboração desse artigo foi feita uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa que buscará aprofundar e comprovar a eficiência dos recursos utilizados para o processo de alfabetização. Será utilizada uma pesquisa acadêmica e exploratória descritiva que possibilitará ampliar os conhecimentos sobre o tema escolhido apresentando-o na prática e alcançando os objetivos pedagógicos estabelecidos.

O presente trabalho foi realizado através das experiências obtidas e observadas durante o período de isolamento social com uma turma de 2º ano do ensino fundamental de uma escola de rede privada do município de Gravataí/RS. No decorrer da pesquisa serão apresentados os desafios enfrentados durante as aulas remotas e as ferramentas on-line utilizadas nesse período.

REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 OS DESAFIOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

O presente trabalho foi realizado através das experiências obtidas e observadas durante o período de isolamento social com uma turma de 2º ano do ensino fundamental de uma escola de rede privada do município de Gravataí/RS. No decorrer da pesquisa serão apresentados os desafios enfrentados durante as aulas remotas e as ferramentas on-line utilizadas nesse período.

Um dos novos métodos é o ensino EAD (educação a distância) que foi sendo explorado e ganhou espaço na sociedade. Ele se adequou a essa nova forma de aprender, pois as demandas cotidianas de vida social e profissional ocupam uma grande parte da carga horária diária e, esse método permitiu que muitas pessoas continuassem a busca pelo conhecimento.

A Pandemia causada pelo Covid-19 evidenciou essa forma de ensinar e aprender, inserindo o EAD na rotina de muitos estudantes, possibilitando aulas síncronas e assíncronas. Além de dar continuidade na interação e socialização da comunidade escolar.

A geração dos estudantes ativos é marcada pelo uso intenso de tecnologias, principalmente voltadas à internet, com características marcantes de dinamismo e interatividade, conforme (Grossi et al., 2018). No entanto, a adaptação dessa nova modalidade foi desafiadora, visto que, muitas famílias e professores ainda tinham dificuldades de acesso à internet, como com os aparelhos tecnológicos ou a ausência deles, segundo (Monteiro, 2020). Esses desafios foram impostos para toda a comunidade escolar que precisou buscar informações e auxílio para enfrentar esse período de fortes mudanças.

Essa nova realidade fez com que os professores investissem em novas formações que possibilitassem o domínio de ferramentas digitais e auxiliassem no ensino remoto. Algumas escolas proporcionaram momentos de trocas entre os docentes durante reuniões pedagógicas, e cada qual pôde compartilhar suas experiências e resultados obtidos durante esse processo de inovação na sala de aula virtual, que virou um “novo normal”.

O uso dessas tecnologias digitais auxiliou no processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento alcançável e contínuo. Manteve os alunos em contato e ativos na busca por novos conhecimentos, permitindo que o professor entrasse em suas casas através dessas ferramentas.

Sendo assim, a tecnologia veio para atender as demandas da sociedade moderna, trazendo conforto, inovação e rompendo o modelo tradicional, conforme (SAE, 2020). Esse rompimento da zona de conforto da comunidade escolar também trouxe muitos benefícios, principalmente, para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e o reconhecimento do trabalho docente pelas famílias.

A autonomia é construída gradativamente e as tecnologias digitais auxiliam nessa mudança de mentalidade e permitem uma nova visão sobre a educação. Elas começam a fazer parte da rotina escolar, encorajando alunos e professores a experimentar novas experiências. (Bacich et al., 2015) ainda vão falar que a relação com a tecnologia pode ser com um aluno, fazendo um trabalho mais

individualizado, ou seja, onde o professor serve como mediador na relação do estudante com a ferramenta na busca de informação e na construção de conhecimentos.

Um projeto de personalização que realmente atenda aos estudantes requer que eles, junto com o professor, possam delinear seu processo de aprendizagem, selecionando recursos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender. Aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino. (Bacich et al., 2015, p. 51)

Sendo assim, o ensino on-line permite essa tal personalização, uma vez que pode auxiliar a preencher certas lacunas no processo de aprendizagem do aluno. Elas permitem que ele atue como protagonista de sua aprendizagem e busque a sua melhor forma de aprender. O professor auxilia nessa busca e atua como seu mediador, fazendo também a conexão família e escola, permitindo que todos trabalhem em conjunto para um ensino qualificado. A Pandemia com todas as mudanças que causou na sociedade também permitiu a ampliação do olhar sobre a educação que deixará marcas e trará muitas mudanças no futuro.

1.2 FERRAMENTAS DIGITAIS E O ENSINO REMOTO

As ferramentas digitais são recursos que possibilitam a utilização da tecnologia com o principal objetivo de facilitar a comunicação coletiva e o acesso a diversas informações através de dispositivos eletrônicos, como diz o (SAE, 2020). Elas podem ser utilizadas em diferentes áreas para finalidades distintas, dentre elas se destacam os programas, aplicativos, plataformas virtuais, jogos, sites da internet e muitas outras.

A educação está sempre evoluindo e se adequando ao público, contexto, as especificidades e necessidades dos alunos. Sendo assim, as ferramentas digitais podem ser utilizadas como material de apoio, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem, facilitando e ampliando o repertório de possibilidades do corpo docente e discente.

Os docentes podem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a Internet, como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para a integração entre grupos dentro e fora da turma, para publicação de páginas web, blogs, vídeos, para a participação em redes sociais, entre muitas outras possibilidades. (Moran, 2013, p. 36)

As aulas remotas necessitam da utilização frequente dessas ferramentas, as quais foram exploradas através da realidade virtual, gamificação, da utilização de sites e plataformas de estudos. Elas foram fundamentais para engajar os alunos nesse processo de alfabetização onde há necessidade de aulas mais dinâmicas utilizando vídeos e imagens 7 atrativas. Os alunos participaram ativamente, explorando as ferramentas e se aproximando dos conteúdos desenvolvidos no decorrer do ano.

O ensino remoto também precisou ser adequado de acordo com o perfil de cada turma e as especificidades de cada aluno. A aprendizagem para ser efetiva precisa ser ativa, tornando o aluno um protagonista e o professor um mediador que irá conduzir esses alunos para o caminho de novos conhecimentos. Conforme Bacich e Moran (2017, p. 04), “o professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando”.

O ensino remoto proporcionou para alunos e professores a aprendizagem simultânea onde ambos compartilharam experiências e vivenciaram um momento histórico repleto de desafios.

1.3 FERRAMENTAS DIGITAIS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização é uma etapa primordial na vida do estudante, pois lhe dá a base para adquirir os novos conhecimentos e aprofundá-los no decorrer de sua vida acadêmica. Existem várias técnicas para ensinar uma criança a ler e escrever, as quais são chamadas de métodos de alfabetização. No entanto, a sala de aula se tornou virtual e os desafios surgiram, assim como os questionamentos e as inseguranças.

Alfabetizar é um ato de amor, é permitir que a criança conheça, se comunique e se expresse com o mundo. Ela consegue percebê-lo quando o pega, cheira, dramatiza, escreve, desenha, enfim, quando se comunica com ele. Partindo desse olhar, foi preciso reinventar esse processo, possibilitando as mesmas experiências para as crianças, mas de forma on-line.

A aprendizagem no geral é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer, segundo (Russo, 2012). Portanto, o estudante deve ser estimulado a ir em busca desse conhecimento e além de tudo, fazer parte desse processo.

A construção do conhecimento não é fácil, nem simples. Trata-se de uma aprendizagem individual e subjetiva. No entanto, ela não é solitária porque exige troca de informações, estímulos e motivação, segundo (Aroeira et al., 2010).

Nesse processo, o aluno necessita estabelecer relações entre a fala e a escrita, precisando de variada interação com a leitura e um ambiente propício para que ele desenvolva suas habilidades e competências.

Quando é permitido ao aluno o papel de protagonista e ele é encorajado e desafiado para experimentar novas aprendizagens, melhor será seu desenvolvimento no processo de alfabetização. A criança deve ser estimulada a experimentar escrever e ler, quanto mais puder exercitar a leitura e escrita livremente de diferentes formas, sem pressões e com motivação, maior a possibilidade de desenvolver uma atitude positiva.

A escola se reinventou iniciando em meio a toda a turbulência e incertezas as aulas remotas através de uma plataforma de ensino, a qual já acompanhava os livros didáticos utilizados pela rede de ensino. Os alunos a acessavam pelo Google utilizando o usuário e a senha fornecidas pela escola. Nessa plataforma encontravam os livros digitais, atividades extras, as aulas planejadas pelo professor juntamente com os seus anexos.

Os encontros virtuais também entraram na rotina dos estudantes, eram realizados diariamente com encontros de uma hora através da plataforma Zoom. O momento era para a realização de explicações, correções e interações, mantendo o vínculo aluno

e professor, principalmente nessa fase de alfabetização que é primordial essa troca.

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante em meio a tanta informação disponível e ajuda os alunos a encontrarem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno. (Bacich et al., 2015, p. 33)

No decorrer das aulas remotas foram utilizadas algumas ferramentas digitais como o Wordwall um site em que é possível confeccionar jogos on-line de interação, competição, concentração, memória, dentre outras opções. Nele foram feitos jogos relacionados a formação de palavras, leituras, roletas interativas para trabalhar as emoções, todos envolvendo os conteúdos, mas sendo explorados de forma lúdica e divertida, proporcionando um momento prazeroso para os alunos.

O Quizur é um site totalmente gratuito no qual é possível criar quizzes sobre algum assunto determinado utilizando imagens e escrita. Ele também foi explorado e muito utilizado durante as aulas remotas, principalmente nos momentos de revisões ou fechamento do conteúdo trabalhado. Quando era disponibilizada essa atividade, os alunos podiam realizá-la e depois compartilhar com os colegas os resultados obtidos, além de poder refazer e tirar suas dúvidas com a professora.

O Digipuzzle, Escola Games e o Smartkids oferecem gratuitamente diversos jogos pedagógicos envolvendo muitas disciplinas. Os estudantes puderam desenvolver suas habilidades e competências através da Gamificação. Os jogos estão cada vez mais presentes na escola e se destacaram durante esse período virtual, enfatizando a importância da diversidade e da apresentação do estudo de uma forma prazerosa e motivadora.

A gamificação é estratégica, visto que, desperta a motivação e uma aprendizagem mais próxima da vida real. Bacich e Moran (2018, p. 21) dizem que, “os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracassos e correr riscos com segurança”.

No decorrer das aulas remotas muitas práticas foram sendo atualizadas. A escola adquiriu o Microsoft Teams o qual possibilitou manter a carga horária escolar e o acompanhamento do aluno em tempo real. As aulas passaram a ter uma duração de quatro horas, na qual o professor projetava slides para que os estudantes acompanhassem a rotina e o 10 desenvolvimento dela. Essa forma permitiu uma aproximação maior de uma sala de aula presencial e fortaleceu o vínculo do aluno com o professor.

As aulas remotas aconteceram durante um período de nove meses, nos quais muitas ferramentas digitais foram utilizadas, entre elas está o Google Forms que permitiu a continuidade das avaliações, onde o aluno respondia questões e enviava para a correção do professor, gerando também gráficos para controle do desenvolvimento. Assim como, o Google Drive, essencial para o armazenamento dos documentos, planilhas, atividades dos alunos sem sobrecarregar o computador e aparelhos utilizados durante as aulas.

A alfabetização requer dinâmica e interação e para inserir no planejamento virtual foram necessárias ferramentas como o Youtube que apresentou diversas opções de vídeos com danças, brincadeiras e músicas. O Padlet no qual foram construídos murais envolvendo sentimentos, experiências, leituras, atividades realizadas em casa, além de sugestões de filmes e brincadeiras para se fazer em casa. Para Bacich et al. (2015, p. 33), "a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos em seu íntimo, quando eles acham sentido nas atividades propostas, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos criativos e socialmente relevantes".

Sendo assim, cada planejamento e cada aula realizada foram pensadas e elaboradas para desenvolver cada área de aprendizagem do aluno, o motivando, o tornando protagonista e ativo. O espaço virtual proporcionado possibilitou a continuidade do ensino e da socialização, permitindo um momento de troca de experiências e a união para enfrentar os desafios. Fava (2018, p. 144) corroborou com a pesquisa dizendo, "a tecnologia não deve ser o fim, todavia, certamente deverá ser o meio para tornar o processo de educar mais eficiente, efetivo e eficaz, sem perder o foco no que realmente importa: a aprendizagem".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração dos recursos e ferramentas digitais para o ensino tem possibilitado novas experiências para a comunidade escolar como um todo. Essa pesquisa permitiu uma visão mais ampla da educação e da utilização da tecnologia, pois quando explorada, pode mudar vidas e desenvolver um ótimo trabalho em sala de aula, seja ela presencial ou virtual. Bacich et al. (2015, p. 50) afirmam, “as tecnologias digitais modificam o ambiente no qual estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos”.

O trabalho realizado e as ferramentas utilizadas durante as aulas remotas continuaram possibilitando que os estudantes seguissem seus estudos, desenvolvendo diversas habilidades e competências, que favoreceram na sua autoestima e autonomia. Além de ter mantido o vínculo entre a professora, escola e família.

A pandemia trouxe muitos desafios e mudanças diárias na rotina de diversas pessoas, mas contribuiu para que um novo olhar sobre a educação fosse desenvolvido. A escola não funciona sem a união de toda a comunidade, sem a dedicação de seus colaboradores e nem de forma estática. Os professores aprenderam a se reinventar a cada dia e tornar as aulas um acolhimento, um ambiente afetuoso onde o principal objetivo é a aprendizagem e a busca constante por novas possibilidades.

Sendo assim, a tecnologia, a persistência e a dedicação dos professores possibilitaram a continuidade dessa busca por novos conhecimentos, as trocas de experiências e a interação, além de despertar o interesse e motivar os estudantes dessa escola de Gravataí. Bacich et al. (2015, p. 91) reforçam, “é preciso inovar. Motivar. Encantar. Inspirar”.

A educação mudou, os alunos mudaram, a vida trouxe desafios diários e o profissional precisou se reinventar e persistir. O passado deixou marcas na forma de trabalhar, no ambiente escolar e na sociedade. Assim como, o futuro também trará mudanças significativas que serão 12 enfrentadas com sabedoria, pois os desafios instaurados pela pandemia mudou a forma de agir e pensar do mundo.

Portanto, é preciso explorar as infinitas possibilidades que a tecnologia apresenta, assim como, o uso de novas metodologias para corroborar na aprendizagem dos alunos. O desenvolvimento cognitivo e social depende de muita dedicação e inovação.

REFERÊNCIAS

Aroeira, M., Bizzotto, M., & Porto, A. (2010). Alfabetização linguística: da teoria à prática. Belo Horizonte, MG: Dimensão.

Bacich, L., Neto, A., & Trevisani, F. (2015). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre, RS: Penso.

Bacich, L., & Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre, RS: Penso.

Fava, R. (2018). Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil. Porto Alegre, RS: Penso. Grossi, M., Murta, F., & Silva, M. (2018). A aplicabilidade das ferramentas digitais da web 2.0 no processo de ensino e aprendizagem. Revista Contexto e educação [online], 104. Disponível em: < <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5954>>. [Acesso 02 fev. 2021].

Moran, J. (2013). Integrar as tecnologias de forma inovadora. Livro Novas tecnologias e mediação pedagógica [online], 21ª edição. Disponível em: . [Acesso 20 jan. 2021].

Monteiro, E. (2020). Educação na pandemia: a experiência de uma escola da rede municipal de ensino de Campina Grande (PB). Conedu [online], VII. Disponível em: . [Acesso 23 jan. 2021].

Russo, M. (2012). Alfabetização: um processo em construção. São Paulo, SP: Saraiva. SAE Digital. (2021). Ferramentas digitais para o Ensino Remoto. Disponível em: . [Acesso 25 jan. 2021].

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.011)

REESCRITA TEXTUAL: INSTRUMENTO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DO 5º ANO

Fernanda Viana de Castro Albuquerque

Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), fernanda.2020800057@unicap.br; Professora de Língua Portuguesa do IFPI campus Paulistana;

Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

Pós-doutora pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), rossana.henz@unicap.com

RESUMO

Este estudo se insere na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes e resulta de uma pesquisa realizada com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona rural de Petrolina-PE, em 2016. Identificar e analisar as marcas da oralidade efetuadas por alunos do 5º ano no processo de escrita, bem como proceder com intervenções por meio da reescrita textual a fim de amenizá-las, caracterizaram os objetivos desta pesquisa. Para isso, foram desenvolvidas oficinas de produção textual explorando a reescrita textual coletiva. O percurso metodológico das produções textuais de cinco alunos foi delineado, visando acompanhar o desempenho individual a cada reescrita realizada. Quanto às marcas da oralidade identificadas, estas foram classificadas em categorias de erros, a luz dos estudos de Cagliari (2006) a fim de compreender o porquê de tais ocorrências e evitar qualquer tipo de preconceito linguístico. Estudos que tratam da reescrita textual como Ruiz (2015), Menegolo e Menegolo (2005), além de Ferreiro (2003), Koch (2010) e Cagliari (2006) que discorrem sobre o processo de escrita, compõem

a base teórica desta pesquisa. A análise dos dados coletados evidenciou que no processo de reescrita os alunos apresentaram um avanço quanto à redução das marcas da oralidade nas produções textuais. Ao reescrever sob supervisão da pesquisadora, os discentes fizeram acréscimos, substituições e reduções de palavras, sem alterar a essência das narrativas. Verificou-se ainda que, a didática com que os textos foram produzidos contribuiu para o interesse coletivo pela reescrita textual. Assim, esta pesquisa propiciou a ampliação dos estudos sobre o ensino da língua, notadamente sobre a reescrita textual no processo de aquisição da escrita.

Palavras-chave: Reescrita textual, 5ºano, Aquisição da escrita.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre o ensino da escrita perpassam por diversos assuntos, entre eles está a reescrita. É possível encontrar essa temática, por exemplo, em propostas de ensino, livros didáticos e diretrizes curriculares. Portanto, não é algo desconhecido no meio educacional. Entretanto, nem sempre o que se pretende com a reescrita, quando se diz que é preciso reescrever um texto, fica claro para o aluno. Assim, questionamos: O que significa reescrever? É possível ensinar a reescrever um texto? Qual a função do professor diante de uma reescrita textual do aluno?

Partindo da discussão ora fomentada, buscam-se novas formas de atuação a partir das questões relacionadas à leitura e produção textual, aproximando-as da realidade, além de estabelecer uma relação com os erros apresentados pelos estudos de Cagliari (2006). Depreende-se, pois, que as marcas da oralidade não estão limitadas a uma nível de ensino, nem somente à uma transcrição fonética, mas, sobretudo é possível estabelecer um relação com a realidade em que os alunos estão inseridos, bem como com as experiências e saberes que eles trazem do meio social em que vivem. Diante do exposto, percebe-se a relevância em inserir a reescrita sob a perspectiva da aquisição da escrita, no ensino da Língua Portuguesa de alunos da Educação Básica, Fundamental I. Adota-se ainda uma perspectiva do letramento devido à relevância da temática estudada e dos teóricos que embasaram as análises, além do foco na classificação dos erros/desvios e da percepção crítica sobre a reescrita como mecanismo de ação capaz de amenizar as marcas da oralidade na escrita, classificadas como erros/desvios.

Espera-se que o aluno perceba a reescrita como uma atividade de reflexão crítica como bem esclarece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos (MEC, 1997: 47-48) quando diz que “[...] o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos [...]”. A recomendação aponta para a ideia de que, junto com o professor ele identifique os trechos do seu texto que podem ser aprimorados, tanto na parte gramatical como também na semântica textual.

Partindo-se da premissa que a reescrita provoca o diálogo entre autor e obra (texto), favorecendo um relacionamento mais interativo e oportunizando o aluno a refletir sobre a língua e sua sistematização na prática, Bakhtin (2000) apresenta a expressão “cadeia de comunicação verbal”, entendendo-se por isso que o aluno não é um mero receptor, pois, ao receber (seu texto, com apontamentos do professor), tende a compreender que “[...] a significação (linguística) de um discurso e adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, dentre outros” (BAKHTIN, 2000, p.285-290).

Portanto, visando à autenticidade, nível de percepção crítica a respeito de estudos sobre as modalidades oral e escrita, objetivamos descrever e analisar as marcas da oralidade registradas pelos alunos do 5ºano no processo de escrita. Além disso, foi também nosso intuito intervir, por meio de oficinas de produção textual, a fim de amenizar as referidas marcas identificadas nos textos dos alunos. Por fim, acompanhamos o percurso metodológico dos discentes averiguando os avanços alcançados mediante a reescrita textual, realizada ao longo das oficinas.

O público alvo foi uma turma do 5ºano de uma Escola Pública Municipal de Petrolina-PE, compreendidos numa faixa etária entre 10 e 11 anos, entretanto, dos 30 alunos, designamos 05 (cinco) para compor o *corpus*, visto que estes destacaram-se entre os demais por apresentarem uma maior ocorrência de marcas da oralidade na escrita. É importante ressaltar que para compor este estudo, apresentaremos o percurso metodológico de 01 (um) aluno, de modo que as reescritas textuais serão evidenciadas, pois são elas o alvo da nossa pesquisa.

Nossa metodologia pautou-se em oficinas de produção textual de forma que adotamos a reescrita coletiva como mecanismo de ação capaz de amenizar os erros/desvios identificados nos textos dos alunos. Os estudos de Menegolo (2005) e Ruiz (2015) embasaram nosso referencial teórico no que concerne à reescrita textual, Cagliari (2006) e Ferreira (2003), quando tratam do processo de escrita das crianças e Bagno (2004) e Bortoni-Ricardo (2008) ao tecerem contribuições plausíveis acerca da noção de erro.

Dado o exposto, acreditamos que esta pesquisa é uma ferramenta que contribuirá para aguçar a reflexão dos professores de Língua Portuguesa sobre o processo de escrita dos alunos do 5º ano, principalmente quanto às questões relativas às marcas da oralidade na escrita, situação que envolve o estudo dos erros/desvios que muitos alunos efetuam no processo de escrita e reescrita textual.

É importante ressaltar que este artigo é um recorte da minha dissertação de Mestrado intitulada ““Ceto dia dois colega sairo para pasia...”: Uma análise das marcas da oralidade na escrita de alunos do 5º ano”, apresentada no ano de 2016. Dentre os aspectos avaliados nas produções textuais dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental a reescrita textual destacou-se como um excelente instrumento didático capaz de amenizar as marcas da oralidade na escrita. Entre as produções textuais dos cinco alunos que compõem o *corpus* original desta pesquisa, apenas as produções textuais de 1 (um) aluno constam neste artigo científico. Ratificamos ainda que o nome do referido aluno foi substituído por uma sigla, a fim de preservar sua real identidade.

METODOLOGIA

Nossa intervenção caracterizou-se de uma reescrita coletiva, por se tratar de uma atividade em que todos participariam ao mesmo tempo de uma só análise, juntamente com a professora-pesquisadora. A atividade de reescrita pode ser caracterizada como “um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal” (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 75). É necessário que um texto passe por mais de uma reescrita antes de chegar a sua versão final, pois, em cada uma delas, pode-se extrair ou acrescentar informações, adaptando o texto à situação de produção e adequando a linguagem ao gênero discursivo e aos aspectos de textualidade. Desse modo, é importante que o aluno perceba:

[...] que todo o texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas acabadas. E, assim, vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de

composição de gêneros textuais, conseqüentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 75).

É importante ressaltar que, quando realizada conjuntamente entre professor e alunos, a reescrita possibilita a ambos a expansão do conhecimento de modo mais preciso. Entretanto, principalmente, o aluno é conduzido à reflexão acerca do uso da língua e tem a oportunidade de compreender que o texto é passível de modificações e não é um produto acabado. Considerando isso, Menegolo e Menegolo (2005) explicam a importância de todo esse processo. De acordo com os autores a reescrita:

[...] provoca o diálogo do sujeito-autor com o seu produto criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados). O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 74).

Assim, entendemos que a reescrita é um processo em que o aluno tem a oportunidade de voltar ao seu texto original, a fim de corrigi-lo, substituindo expressões, observando a ortografia, excluindo as redundâncias e por fim verificando o que já foi escrito. Desse modo, ele se apropria dos gêneros, sabendo diferenciá-los e aplicá-los em contextos situacionais de escrita (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005).

Partindo desse ponto de vista, passaremos para a análise e exposição de situações em que a reescrita foi desenvolvida durante as oficinas de produção textual. É importante esclarecer que, a primeira produção textual ocorreu em 22/03, trinta alunos participaram desta atividade, redigindo um texto conforme as orientações da professora-pesquisadora. Das 30 (trinta) produções textuais, 05 (cinco) foram escolhidas para compor o *corpus* das análises, por se destacarem entre as demais apresentando um maior número de marcas da oralidade. Entretanto, para este trabalho, apresentaremos apenas os dados de 1 (um) aluno, de modo que as reescritas textuais serão evidenciadas, pois são elas o alvo da nossa pesquisa.

O percurso metodológico das oficinas caracterizou-se pela realização de 05 (cinco) encontros que totalizaram 10 (dez) aulas com duração de 50 minutos. Dentre os cinco textos, designamos 03 (três) para a reescrita coletiva. Quanto a preservar a identidade dos alunos, utilizamos siglas para substituir os nomes dos referidos participantes. A seguir, detalharemos cada evento que constituiu-se uma experiência didática:

- **1ª Oficina (21/03):** Apresentação da nossa proposta de trabalho; Sondagem sobre o que os alunos conheciam sobre o gênero fábula;
- **2ª Oficina (22/03):** Leitura e Produção Textual Inicial - Esta etapa caracterizou-se pela apresentação e leitura coletiva da fábula "O urso e os dois viajantes" (*Esopo*). Por duas vezes a leitura foi realizada em voz alta para que todos entendessem melhor a narrativa. Em seguida, abriu-se uma discussão sobre a temática do texto, principalmente quanto ao sentido da moral da história. Notamos que nesse momento alguns se sentiram à vontade para falar sobre suas experiências com amizades verdadeiras e falsas, enquanto outros preferiram ouvir os colegas. Após esse debate, os alunos foram convidados a reescreverem a história como se eles estivessem contando para alguém, como um amigo ou um familiar, buscando preservar o enredo da fábula. Essa primeira produção textual serviu de base para as demais produções, pois os alunos, individualmente, reescreveram a história de modo espontâneo e natural, ou seja, o que foi entendido deveria ser escrito da maneira deles. Esclarecemos que não se tratava de uma cópia do texto original, mas que eles escreveriam o que de fato foi entendido sobre a história.
- **3ª Oficina (11/04):** Realização da primeira intervenção - No formato original, a uma das produções textuais escolhida foi exposta em sala de aula, utilizando-se do quadro digital para facilitar a visualização de todos. Com o texto no quadro, solicitamos aos alunos que observassem atentamente a maneira como aquela história foi escrita, pois o próximo passo seria a reescrita. Realizamos uma leitura coletiva e logo iniciamos nosso diálogo, não apontando erros, mas

instigando os alunos a pensarem quanto à escrita de determinadas palavras, que foram grafadas diferentemente da norma padrão;

- **4ª Oficina (09/05):** Segunda Intervenção - Esta etapa da pesquisa seguiu o mesmo entendimento da oficina anterior. Desta vez, o texto do aluno *TG* foi o escolhido para ser reescrito, por também apresentar marcas da oralidade em vários trechos. Desse modo, o texto foi reescrito, à medida que os alunos iam respondendo aos nossos questionamentos, apontando outra forma de escrita, livre de marcas da oralidade. É importante ressaltar que, em momento algum falamos em “erro”, pelo fato de muitas palavras apresentarem desvios da norma padrão, não estando de acordo com a gramática. Poderíamos afirmar que o aluno *TG* cometeu vários “erros”, entretanto, essa não foi a nossa estratégia. Optamos por instigar os alunos, interrogando se para determinada expressão existia outra maneira de ser escrita, e o que eles percebiam de diferente ao pronunciar determinada palavra comparando-se a mesma palavra escrita no quadro, isto é, por que aquela palavra foi redigida daquele modo? O que houve na escrita do aluno *TG*? Como eles se sentiram desafiados, e havia algo de lógico na situação que ora vivenciávamos, manter a atenção entre pronúncia e escrita foi imprescindível a fim de entender o “mistério” daquela situação. Os alunos observaram que o colega *TG* transpôs para o texto escrito a pronúncia das palavras;
- **5ª Oficina (31/05):** Terceira Intervenção - A reescrita seguiu os mesmos passos das anteriores, frase por frase foi analisada a fim de verificar minuciosamente cada detalhe das palavras e não deixar escapar nenhuma observação a esse respeito. Lançamos para todos questionamentos do tipo: *“Para essa palavra K existe outra forma de ser escrita?”*; *“O que o aluno TG quis dizer ao escrever esta expressão W?”*; *“Falta alguma letra nesta palavra? Qual?”*; *“Vocês acham que houve algum tipo de troca de letras nesta palavra? Qual?”*

Desse modo, a reescrita foi concluída. Observamos o quanto os alunos participavam a todo instante, pois eram convidados a isso, além de que eram estimulados a desenvolverem uma atividade de acordo ao nível de aprendizagem deles, pois todos já sabiam ler e escrever.

Tratava-se de uma questão de raciocínio, perceber que as palavras do texto apresentavam desvios da norma padrão, por terem sido transcritas do mesmo modo que foram pronunciadas.

O texto base do nosso trabalho foi uma das fábulas de *Esopo* “O urso e os dois viajantes”, conforme escrito abaixo:

Certo dia, dois homens viajavam juntos, quando, de repente, um urso atravessou o caminho em que eles andavam. Um deles subiu em uma árvore e escondeu-se nos seus ramos. O outro, percebendo que ia ser atacado a qualquer momento, deitou-se no chão.

Então o urso começou a cheirá-lo e o homem susteve a respiração fingindo-se de morto. Ao fim de algum tempo, o animal foi embora. Certificando-se que o urso não voltaria, o outro viajante desceu da árvore e, com ar brincalhão, perguntou ao amigo:

- Afinal o que foi que o urso te segredou ao ouvido?

- Deu-me este conselho: «Nunca viajes com um companheiro que te abandone perante o perigo» - respondeu-lhe o amigo.

Moral da história: Os amigos conhecem-se nos momentos difíceis.

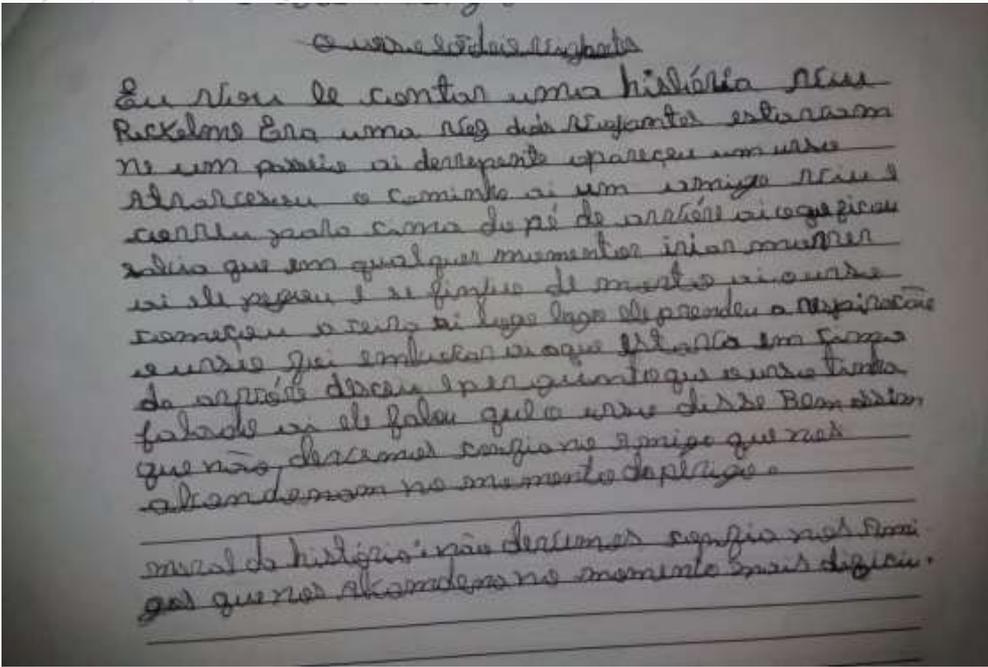
Texto retirado do site: <http://contosencantar.blogspot.com.br/2011/09/o-urso-e-os-dois-viajantes.html>.

A seguir descreveremos o percurso metodológico do aluno TG a fim de percebermos os avanços que ele obteve ao longo das oficinas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

E a composição do nosso corpus é feita com as produções textuais do aluno TG. Na imagem abaixo, temos o primeiro texto produzido em 22/03.

Imagem 1: Produção Textual do Aluno TG



Fonte: A autora.

Após analisar o texto, listamos as devidas ocorrências de marcas da oralidade na escrita:

1. Supressão do **H** no pronome oblíquo (le)
2. Redução de palavras (em um ... ne um)
3. Junção de palavras (derrepente)
4. Troca do **G** pelo **J** (finjio)
5. Troca do **CH** pelo **S** (seira)
6. Troca do **N** pelo **M** (abamdona)
7. Troca do **L** pelo **U** (dificiu)
8. Supressão do **R** no final de palavras (confia)
9. Problemas sintáticos (...não devemos confia no amigo que nos abandona... / não devemos confia nos amigos que nos abandona...)
10. Supressão do **S** (atravesou)

O primeiro texto do aluno TG apresentou 10 (dez) marcas da oralidade em sua composição, prevalecendo a transcrição fonética.

Para Cagliari (2006), o erro mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala. No texto acima, encontramos as trocas do “G” pelo “J”, do “CH” pelo “S”, do “N” pelo “M” e do “L” pelo “U”, entre as demais marcas da oralidade, estas se destacam. E nesse tipo de situação Bortoni-Ricardo (2008) destaca a relevância do “faro” do professor para identificar e pesquisar esses erros, e ainda a sensibilidade que ele deve ter no desenvolvimento de um trabalho cada vez mais produtivo em sala de aula:

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46)

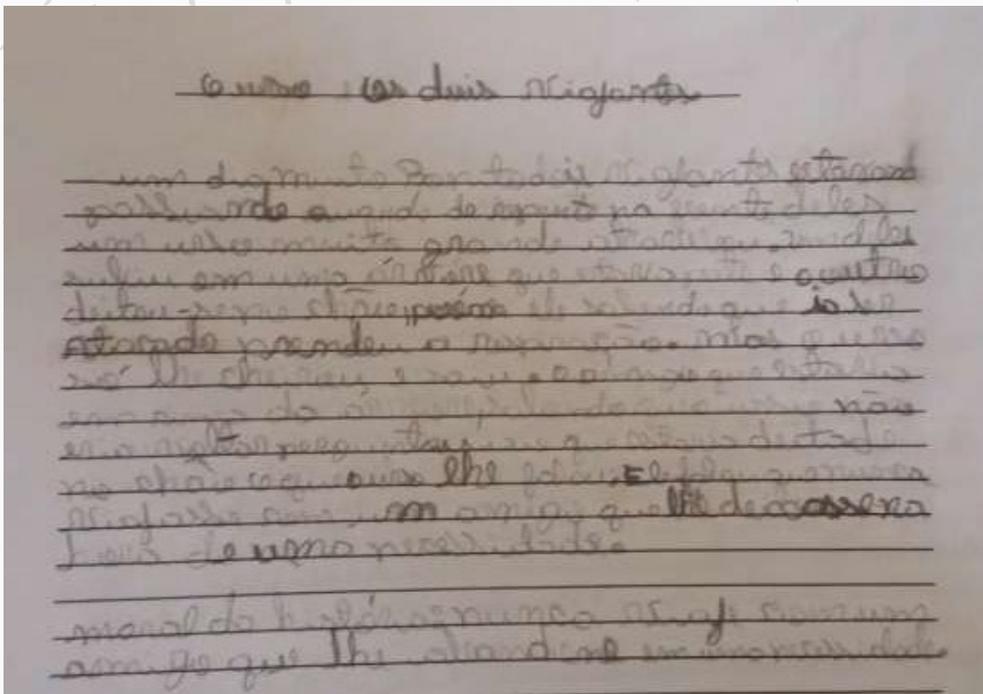
Ao adotar esse tipo de postura que Bortoni-Ricardo recomenda, conseqüentemente, o tratamento dado ao erro identificado no texto terá outro sentido. Pois o professor buscará estratégias didáticas para lidar com situações que são comuns no processo de escrita, visto que as causas do erro lhe são conhecidas.

Observamos ainda o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, a ausência de acentuação em determinadas palavras e a repetência da expressão “ai”, característica da fala cotidiana. Para esta última ocorrência, Koch (2010) denomina de “Uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala: *e, ai, então, (d) ai, etc.*”, no texto do aluno *TG* verificamos o uso da expressão “ai” repetidas vezes no texto. Para Koch (2010), as principais marcas de oralidade que a criança imprime ao texto escrito, ocorrem não apenas na fase de aquisição, mas, por vezes, ainda por um tempo relativamente longo, já que continua usando as mesmas estratégias de construção e os mesmos recursos de linguagem que utiliza na interação face a face.

A oficina seguinte aconteceu no dia 11/04, momento da nossa primeira intervenção.

Veja-se o texto redigido pelo aluno *TG*, pós-reescrita.

Imagem 2: Primeiro Texto Reescrito pelo Aluno TG em 11/04



Fonte: A autora.

Após a leitura, listamos as seguintes marcas da oralidade:

1. Troca do **E** pelo **I** (passiando);
2. Troca do **I** pelo **E** (eria);
3. Supressão do **S** (deixase / atravesou)

Relacionando o primeiro texto a este do dia 11/04, após a reescrita, vê-se o quanto o aluno avançou na diminuição das marcas da oralidade, tão presentes anteriormente. Em nossa intervenção chamamos a atenção de todos para participarem da reescrita, e com o aluno *TG* não foi diferente. Solicitamos que eles revessem no texto o que poderia ser modificado, as palavras que apresentavam desvios da norma padrão e porque isso ocorria. Novamente afirmamos que não lidamos com as situações tratando-as como erros, nossa tática foi de desafiá-los a perceberem o que havia de estranho nas palavras, o que para eles poderia ser reescrito de outro modo e o que justificava tal escrita. Ao longo das oficinas esta percepção

foi amadurecida, o que constituiu-se como um progresso em nosso trabalho. Diante da tarefa de reescrever um texto é natural que o aluno sinta-se limitado, entretanto, se ele cumprir esse desafio que lhe faz sair da zona de conforto, atingirá com êxito o propósito da interação, como explica-nos Ruiz:

Esforçar-se por compreender (ler) ou re/dizer (escrever) o texto do outro (ou o próprio) de muitas formas diferentes é uma tarefa *trabalhosa*, sim, por isso pode parecer “difícil” para quem a executa. Mas é justamente esse trabalho que vai levar o sujeito a fazer o esforço necessário para sair do lugar, da provável inércia comunicativa de seu texto; pois é nesse movimento de voltar para o próprio texto (relendo-o) e de refazer o próprio texto (reescrevendo-o), que o sujeito dará o passo acertado na direção de um novo lugar, um lugar que lhe garantirá o cumprimento do propósito primeiro de sua escrita: a interação. (RUIZ, 2015, p. 162 e 163)

E o resultado dessa interação, é uma escrita cada vez mais elaborada, pois o aluno é despertado a pensar por meio das intervenções do professor, quer sejam escritas ou orais, além de aprender a expressar-se e conseqüentemente, a posicionar-se através da escrita.

Na oficina seguinte, o aluno TG apresentou um resultado mais significativo, pois as marcas da oralidade diminuíram consideravelmente. A imagem do texto reescrito pela segunda vez comprova nossas afirmações:

uma análise geral do percurso metodológico do aluno *TG*, constatamos o quanto ele avançou, minimizando em cada reescrita as marcas da oralidade. O aluno foi desafiado em todas as reescritas e demonstrou sua capacidade superativa, acumulando experiência em cada etapa, finalizando o processo com êxito. Diante desse progresso na escrita e, a esse respeito, a pesquisadora Hoffmann afirma que:

A postura do professor frente às alternativas de solução construídas pelo aluno deveria estar necessariamente comprometida com tal concepção de erro “construtivo”. O que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. A criança, o jovem, aprimoram sua forma de pensar o mundo a medida que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses. (HOFFMANN, 1991, p. 67).

Ao apresentar em cada oficina um texto para que os alunos reescrevessem estávamos expondo novas situações e desafios, embora se tratasse de uma mesma narrativa, porém escrita por alunos diferentes, e com marcas de oralidade diversas.

Compreendemos ainda que, as marcas da oralidade para muitos professores podem ser consideradas como erro, porém, a entendemos como um nível de desenvolvimento dos alunos, especialmente quando compreendem o código escrito. Concordamos com Hoffmann (1991), sobre o conhecimento em processo de superação, pois foi isso que o aluno *TG* mostrou-nos em cada etapa do processo. Para o pesquisador Bagno (2004), a noção de erro difere de muitas outras que afirmam que erro é tudo aquilo que se diferencia da norma padrão, como a que Possenti (1996, p.77-78) defende, para o referido autor a noção de “erro” decorre da Gramática Normativa, pois, erro é tudo que foge à variedade padrão. Para Bagno (2004), o entendimento a esse respeito versa sobre:

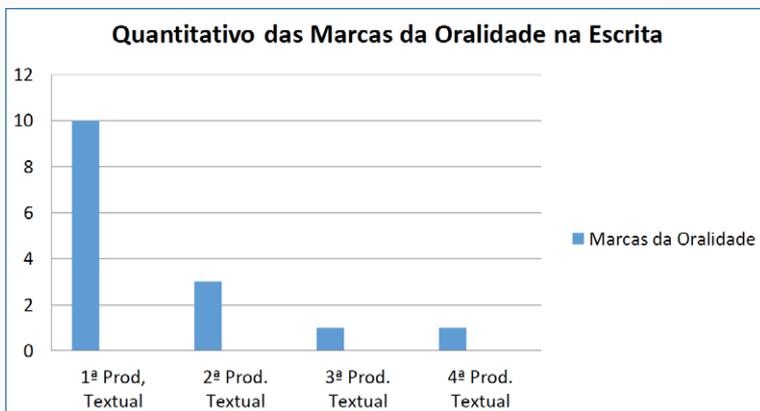
Como já vimos tudo o que escape de seu sapatinho de cristal, era considerado errado, feio ou deselegante. O grande problema com essa noção ultrapassada é que os estudos modernos têm revelado, simplesmente

não existe erro em língua, e sim, formas diferentes daquela imposta pela tradição gramatical. (BAGNO, 2004, p. 25)

Assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa compreender que as diversas maneiras com que o aluno escreve, diferentemente da norma padrão, não significa que ele está cometendo erros e mais erros, mas que apresenta em sua escrita uma maneira diferente de grafar as palavras, e isso deve ser respeitado pelo professor e plenamente compreendido. A seguir apresentamos a síntese do desempenho do aluno TG:

Diante das análises realizadas, segue-se uma síntese do desempenho do aluno TG referente aos avanços alcançados ao longo das oficinas de produção textual.

Gráfico 1 – Desempenho do aluno TG nas oficinas de produção textual.



Na primeira produção textual do aluno TG 10 marcas da oralidade foram registradas, predominando as trocas de consoantes e os problemas sintáticos. Na segunda produção textual ocorreu uma diminuição para 03 marcas da oralidade, destacando-se as trocas de vogais e a supressão do S no dígrafo SS. Na terceira e na quarta produções apenas uma marca foi identificada em cada texto, a transcrição fonética. Percebemos que ao longo das produções o aluno apresentou avanços quanto à diminuição das marcas da oralidade no texto, de forma que nos dois últimos apenas uma marca foi registrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por saber dos benefícios que a prática da leitura e da escrita traz, decidimos pela reescrita, atividade que apresenta em sua essência ler e escrever quantas vezes for preciso a fim de que o texto, fruto da aprendizagem do aluno, possa cumprir uma das suas funções: estabelecer uma comunicação entre o aluno e professor, sendo a mais relevante o desenvolvimento da escrita ortográfica como exigência de uma prática social. A reescrita em nossa pesquisa foi vivenciada de modo dinâmico e reflexivo, de modo que todos foram envolvidos, participando com sugestões de como as palavras poderiam ser escritas novamente sem mais apresentar as marcas da oralidade. Os resultados ao longo de cada oficina mostraram uma progressão no desempenho dos alunos, especificadamente nas produções textuais do aluno TG, que compôs o *corpus* das análises deste artigo.

Ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos ao longo das oficinas, notamos que houve uma diminuição das marcas da oralidade comparando-se a primeira produção textual, realizada em 22/03, às demais realizadas em 09/04, 11/05 e 31/05. A cada reescrita os alunos percebiam que por mais que as palavras faladas indicassem a forma escrita de serem transpostas para o papel, isso não era uma regra que formalizava a escrita das palavras. Portanto, era necessário ter atenção e discernimento em como escrever cada palavra. E, para isso, como já discutimos, a prática da leitura e da escrita era indispensável.

Agora, de posse das análises realizadas, o que dizer para os professores de Língua Portuguesa que veem a relação entre oralidade e escrita como “pedra no caminho” da aprendizagem da língua? E que muitas vezes os alunos escrevem como falam, não discernindo uma modalidade da outra?

Após esta experiência desenvolvida com os alunos do 5º ano de uma escola pública, ampliamos nosso olhar para o processo de aprendizagem por onde passam esses alunos, processo este bastante desafiador para professores e alunos.

Para o professor, lidar com a relação oralidade e escrita é uma missão árdua, pois é comum se deparar com situações em que o aluno escreve plenamente do mesmo modo que fala. Comparando

esta situação a um espinho preso no pé de alguém, entendemos que assim como um espinho incomoda aquele que quer caminhar, assim também as dúvidas de como agir em meio à presença das marcas da oralidade no texto incomodam muito o professor. Para alguns professores, nesse tipo de situação, o aluno está simplesmente errando por não discernir a fala da escrita, para outros isso é falta de atenção mesmo, outros até justificam que o aluno foi mal alfabetizado. Enfim, se formos procurar apenas justificar porque nossos alunos transpõem para a escrita o que falam e nada mais que isso, de nada valerá pesquisar e estudar as causas e as consequências se não pensarmos também em um mecanismo de ação para a retirada do “espinho” outrora citado. Sim, detectar o problema é importante, porém, a busca por métodos que sejam capazes de sanar ou ao menos minimizar os incômodos causados por este espinho é tão importante quanto. Apesar da limitação que nos impõe o formato deste trabalho espera-se que a pesquisa desta temática continue. É preciso que outros professores de Língua Portuguesa estejam dispostos a esmiuçar as relações entre oralidade e escrita, não só no 5º ano, mas em outros níveis de ensino.

Em nosso trabalho, indicamos a reescrita como um mecanismo de ação que pode amenizar as marcas da oralidade nas produções textuais dos alunos do 5º ano. Defendemos com propriedade da reescrita, por ter sido o instrumento escolhido por nós para tratar as marcas identificadas. No entanto, compreendemos que possam existir outros métodos e estratégias que operem nesse sentido. Assim, compete aos professores de Língua Portuguesa buscarmos por novas experiências e descobrirem que caminho seguir rumo à excelente formação do aluno do 5º ano, no processo de aquisição da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

BAHKTIN, M. Estética da Criação Verbal. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 2000.

BAGNO, M. Português ou Brasileiro? Um convite à Pesquisa. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. O Professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: **Parábola**, 2008.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. 10ª ed. São Paulo: **Scipione**, 2006.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 24 ed. Atualizada. São Paulo: **Cortez**, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: Mito e desafio: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: **Mediação**, 1991, 134 p.

KOCH, I. G. V. O texto e a construção dos sentidos. 8. Ed. São Paulo: **Contexto**, 2010.

MENEGOLO E.D.C.W.; MENEGOLO, L.W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. *Ciência & Cognição*, v. 04, p.73-78, 2005.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) Ensinar Gramática na escola. São Paulo: Mercado das **Letras**, 1996.

RUIZ, E. D. Como corrigir redação na escola: uma proposta textual – interativa/ Eliana Donoio Ruiz. São Paulo: **Contexto**, 2015.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.012)

PROJETO DE EXTENSÃO RUMO A ALFABETIZAÇÃO (PERA): DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM REALIDADE BEM SUCEDIDA

Rafael Nilson da Costa Marinho

Graduando do Curso de Pedagogia da FAMETRO- AM, rafaelmarinho9305@gmail.com;

Ray Mayanne da Costa de Carvalho

Graduando do Curso de Pedagogia da FAMETRO-AM mayanne20021993@gmail.com;

Amanda Cristine dos Santos Mendonça

Graduando do Curso de Pedagogia da FAMETRO- AM, maria.lima@fametro.edu.br.;

Maria do Perpetuo Socorro Parente da Silva

Graduando do Curso de Pedagogia da FAMETRO- AM , maria.lima@fametro.edu.br.;

Raphaela da Costa Marinho

Graduando do Curso de Pedagogia da FAMETRO- AM , maria.lima@fametro.edu.br.

Maria do Perpetuo Socorro Lima de Sousa

Professor orientador: Mestre,INTITUTO DE CIÊNCIAS HUMNAS – AM, maria.lima@fametro.edu.br.

RESUMO

Este estudo tem o intuito de apresentar o trabalho de extensão desenvolvido por alunos do curso de pedagogia, aguerridos e apaixonados pela arte de ensinar. Nos alimentamos no conhecimento de quem veio antes de nos. Usaremos as palavras de Arthur Gomes de Morais(2012),

Magda Soares(2003 e 2008), entre outros. Na busca do caminho a seguir, usamos a referência vigente com o objetivo geral de viabilizar a inclusão social através da alfabetização, idosos e crianças fora de idade série ou em dificuldades educacionais, que não sabem ler nem escrever. Quanto à a natureza da pesquisa diz respeito à finalidade, à contribuição que ela trará à ciência. Usaremos pesquisa ação, visto que fomos in loco, bibliográfica, para aprofundarmos a discussão embasada nos anteriores. A relevância está nos resultados alcançados, que além de desenvolver a literacia, fomentaram a importância do conhecimento em qualquer idade. Os resultados foram surpreendentes com leitura e matemática, grupos de dez a vinte alunos atendidos oitenta por cento elevaram o nível de aprendizagem e interesse escolar.

Palavras-chave: alfabetização, diversidade, dificuldades de aprendizagem, cultura leitora, recomposição do conhecimento.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.013)

REFLEXÃO SOBRE: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Sunamita de Souza Belido

Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Anhanguera Uniderp- MS, Mestranda do Curso de Ciências da Educação da Universidade Del Sol UNADES-PY, sunamita.belydo@hotmail.com;

RESUMO

O artigo científico a ser apresentado relata uma reflexão sobre o ensino aprendizagem da linguagem e da escrita e tem como objeto de estudo propor melhorar as práticas de ensino da linguagem tomando em consideração sua importância para a formação do cidadão na sociedade contemporânea, que se fundamenta no conceito de letramento, mas também aborda a compreensão dos dois conceitos: alfabetização e letramento. A alfabetização consiste no ato de ler e escrever, refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, já o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita, que são as práticas sociais de leitura e escrita no processo ensino-aprendizagem e suas relações na construção do conhecimento, ou seja, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada. Esta pesquisa classifica-se como sendo de abordagem qualitativa e dialética. Baseia-se, em uma pesquisa documental e bibliográfica, sustentada na leitura e pelos pressupostos epistemológicos dos seguintes autores: CAGLIARI (2010), BNCC (2017), SOARES (2009), TFOUNI (1995), entre outros para entender que o processo de alfabetização e letramento devem estar em consonância nas práticas educativas, ou seja, o “alfabetizar letrando”.

Palavras-chave: Pedagogia, Leitura, Alfabetização e Letramento.

INTRODUÇÃO

O artigo aborda o ensino da Língua Portuguesa e tem como objeto de estudo propor melhorar as práticas de ensino da linguagem tomando em consideração sua importância para a formação do cidadão na sociedade contemporânea, que se fundamenta no conceito de letramento, já que em um plano maior este conceito fala das condições de uma leitura crítica e de uma ação social mais humanitária só capaz de ser atingida quando o leitor também passa a ser um crítico reflexivo de sua fala quanto da do outro.

Soares estabelece que a alfabetização é um termo técnico, ou seja, a capacidade de decodificar acertadamente os grafemas do alfa e do beta (abecedário) de uma determinada língua, já o letramento é um conceito social, que fala da capacidade de dar sentido e valorizar o que foi decodificado. Destas duas afirmações depreende-se que é possível ser alfabetizado sem ser letrado, ou seja, conseguir decodificar o grafema mas sua interpretação – que está ligada ao quanto rico este repertório de conhecimento este decodificador, ser tão pobre de significados que este decodificador simplesmente não consegue auferir toda mensagem pretendida, ao mesmo tempo, é possível pensar em alguém que não seja alfabetizado, mas que tenha um mundo cultural de tal forma sofisticado que possa inferir percepções bastante ricas via outros canais de comunicação (SOARES, 2009)

É tarefa da escola coibir os dois extremos, ao alfabetizando propiciar um mundo cultural além de sua própria cultural familiar de tal modo que seu repertório de dados e signos se expanda (o caso de uma criança), ou operacionalizar ao letrado analfabeto um mais um canal de comunicação que é hegemônico na sociedade contemporânea (o caso da Educação para Jovens e Adultos). Tal procedimento é a base, vale lembrar, do método Paulo Freire e se distancia dos métodos e dos objetivos da pedagogia para se constituir em um procedimento à parte denominado andragogia.

Na nossa sociedade os dois extremos devem ser minimizados já que como afirma. (SOARES 2009, p. 47):

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento. Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2009, p. 47).

Vale ressaltar a referida pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica fundamentando os conceitos de alfabetização e o letramento no espaço escolar e suas respectivas práticas sociais e pedagógicas.

1. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A Língua Portuguesa desde os anos 70 tem sido objeto de estudo objetivando a melhoria da qualidade do seu processo de transmissão e propor técnicas que otimizem o domínio da leitura e da escrita alunos no Ensino Fundamental lembrando sempre que no processo ensino-aprendizagem é importante o domínio da linguagem, ao realizar a atividade discursiva e cognitiva para a participação social.

O ser humano se expressa e precisa ter acesso a informações, para a construção do conhecimento. Assim considera-se os níveis de conhecimento prévio que se amplia progressivamente através da leitura e escrita de textos, bem como a produção de textos eficazes, possibilitando ao aluno assumir a palavra como cidadão consciente de maneira crítica e com criatividade.

A prática da importância da Língua Portuguesa, envolve a socialização, desenvolve o raciocínio, imaginação, o relacionamento entre ideias, a capacidade de pensar e extrair significados e a verbalização. Oferece aos alunos condições para prever sequências de ação, dirigir o próprio comportamento e participação das práticas com a Língua Portuguesa no Ensino fundamental (VIEIRA, et al, 2010).

Desses significados, cabe mencionar aqueles constituídos a partir do uso estético da linguagem verbal, cujo produto, a obra literária representa uma forma particular da experiência humana, um

modo singular de vivencia emoções e aflições. O contato com essa dimensão estética da língua portuguesa, portanto, entre outras experiências de natureza semelhante, permitem desenvolver a sensibilidade e a criatividade, fatores de grande importância para a formação do homem (ANTUNES, 2007).

Uma vez que exigência da tarefa é de natureza conceitual e procedimental sendo que o sujeito deve solucionar o problema proposto pelo texto. No entanto, faz-se importante as práticas de atividades que desenvolvam no aluno a capacidade de compreender textos escritos como forma de assumir a palavra para a plena participação e interação social. Ainda mais ao ensinar a Língua Portuguesa, cabe ao professor considerar a condição afetiva, cognitiva do aluno em relação ao acesso a textos escritos que orientem num processo complexo mais exigente.

Promulgada em 1998 está “carta de intenções” proposta pelo PNC parece que não obteve as modificações necessárias, os índices internacionais como o PISA continuam mostrando as mesmas dificuldades. Em 2018 o Brasil ficou com o segundo pior do ranking sul-americano com 413 pontos, atrás apenas da Colômbia (412)¹. Parece que as considerações teóricas e metodológicas feitas pela academia não chegam na sala de aula ou chegam de forma distorcida já que os resultados continuam sendo os mesmos.

2. REFLEXÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização requer alguns pontos essenciais sobre seu processo, ou seja, requer certa habilidade cognitivas e motoras. De acordo com BNCC (2017) é essencial que o aluno diferencia a forma de escrita de outras formas gráficas, que tenha noção das convenções, que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita, por exemplo. Outra compreensão necessária é a diferenciação entre fala e escrita, além da importância de se conhecer o alfabeto para o reconhecimento das letras, suas formas gráficas e sons. A

1 <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2019/12/ministerio-da-educacao-avalia-resultado-do-pisa-2018> acesso 19.05.2022

linguagem verbal escrita é descrita da seguinte maneira conforme Soares (2009, p. 24):

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES, 2009, p. 24).

Desta maneira o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da “tecnologia da escrita” do sistema alfabético à escrita e o que se nomeia de leitura a partir da década de 80 com os estudos sobre a psicogênese da aquisição da escrita com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Para Soares (2009, p. 47): “Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Enquanto que para Barbosa (2013, p.19) a alfabetização consiste em:

Saber ler e escrever possibilita o sujeito do seu próprio conhecimento, pois sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento (BARBOSA, 2013, p.19).

Após reflexão sobre a alfabetização que resulta sobre o ato de ler e escrever surge à discussão acerca do termo letramento que surgiu na década de 80 com Mary Kato, em seu livro: “No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística”, numa visão da língua culta a partir do letramento. Mas se a palavra letramento surgiu para os estudiosos outras já eram bem conhecidas tais como: analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, letrado e iletrado.

Na metade dos 80 que o vocábulo letramento surgiu no Português, da versão da palavra da Língua Inglesa *literacy*, oriunda, por sua vez, do latim *littera* (letra) e acrescida do sufixo- cy, denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Assim, literacy, na Língua Inglesa, significa a condição de ser letrado (SOARES, 2009, p.35).

Conceituando a palavra letramento segundo fundamenta o livro Pró- Letramento (BATISTA, 2003, p. 11).

Letramento, é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BATISTA, 2003, p. 11).

No entanto, nesta função social tanto da leitura quanto da escrita oferecem processos simultâneos e não se pode esquecer de dizer que ainda tem os analfabetos que vivem numa sociedade letrada. De acordo com Cagliari (2010), a leitura deve ser uma atividade fundamental desenvolvida na escola, pois dela dependem todas as compreensões, e não só das outras disciplinas, mas de todo o conjunto que estrutura o projeto pedagógico na escola e na sociedade.

O aprendizado da leitura, conforme o mesmo autor, é um ato complexo porque envolve muitas variantes, não só de ordem instrumental, mas os semânticos, ideológicos, culturais, filosóficos e fonéticos entendendo, dessa forma, que no seu sentido mais restrito, a leitura é a realização do objetivo da escrita, porque "quem escreve, escreve para ser lido", assim "o ler está condicionado pela escrita" (CAGLIARI, 2010, p. 131).

A construção da autonomia através da leitura deve ser uma realização do aluno mediada pelo professor, neste trabalho de reflexão cabe novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta de forma dinâmica e criativa para a superação. Além do mais, é evidente que a escrita depende muito da leitura, sendo o professor o mediador do processo e a escola deve ofertar, primar, e estabelecendo as relações que possam ter significados para o aluno condizentes com a realidade de uma sociedade letrada.

Conforme diz Medeiros (2017, p. 79): "Os objetivos básicos da leitura são assimilação, a busca de conhecimentos, a preparação intelectual para posicionamentos críticos diante da realidade circundante". Cabe ao professor ajudar ao aluno desenvolver este potencial e estimular de forma eficaz, que vão desde o sistema de

leitura, escrita, gramática e a organização no discurso que devem ser aprimorados na educação básica.

Entretanto, nesta construção dos saberes do processo ensino-aprendizagem o educador precisa levar em conta a cultura e o tempo de cada um para compreender esses processos. Propor atividades que envolvam as práticas sociais das crianças é a alfabetizar letrando. Mais do que ensinar a ler e escrever, ensinar a usar essa prática no dia a dia. As crianças aprendem a ler e escrever pelas experiências que proporcionamos a elas, e desenvolvem as habilidades inseridas na cultura e na interação social.

Portanto, nas práticas sociais é importante compreender que a escrita tem regras específicas e que ler é um processo simbólico que tem suas regras próprias na aprendizagem. Desta maneira ao abordar o letramento o aluno se coloca como ser participativo do processo histórico e social e além do mais é visto como um processo que vai além da alfabetização. Portanto, a leitura e a escrita são práticas necessárias para aquisição do saber para se construir o conhecimento na sociedade letrada. Foi na década de 80 que surgiu o termo "letramento, para diferenciar do conceito alfabetização.

Diante disto, pergunta-se: Como a alfabetização/letramento contribui para o processo ensino - aprendizagem na formação do aluno? Sabe-se que ao ler e escrever o aluno participa das práticas sociais efetivamente, ser politizado de forma a compreender o letramento para a cidadania.

O ler e escrever em circunstâncias básicas da vida seja na vida social, ou na escola são que em milhares de informações e o cidadão convive com o mundo letrado é primordial alfabetizar letrando na perspectiva de construção de conhecimento no processo ensino -aprendizagem dos saberes escolares.

Nessa perspectiva, é através do letramento que possibilita o conhecimento de forma significativo com suas práticas para participação social de acordo com a realidade e possibilidades, pois a língua é um sistema que possibilita estas aprendizagens significar o mundo: lendo um livro, jornal, revista, bula, receita, etc, ou escrevendo um bilhete, uma carta, e-mail, conto, lenda e outros. Conforme a orientação (COSTA 2016, p.10):

“A nossa concepção de gênero discursivo é, portanto, ligada totalmente à prática sócio-histórica. É uma forma de intervenção social; ao tempo em é um modo cultural de fazer e refazer-se, é instrumento de mediação entre o indivíduo e o mundo” (COSTA, 2016, p.10).

Desta maneira compreender o gênero discursivo é parte integrante para uma prática e para uma intervenção e como um instrumento importante entre o indivíduo e o mundo durante a vida. Por isso, também a escrita tem papel fundamental na sociedade em relação aos gêneros discursivos, embora sabemos que o ensino de gênero é algo recente nas escolas.

O ensino tradicionalmente se volta para a gramática normativa, foi após a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que tem crescido o interesse e, focado mais pesquisas sobre os gêneros textuais. Assim, devido a necessidade de comunicação, faz-se o uso do diálogo nas interações de linguagem. Bem como, é o conhecimento prévio requisito indispensável para que a leitura seja realmente compreensível, mas também para a produção de textos escritos e orais. Obviamente o nível de leitura favorece o conhecimento prévio, isso acontece através de experiências ao longo da vida.

Sendo assim, existe uma diferença entre ler e escrever, ser alfabetizado, ou estar na condição de quem saber ler e escrever, ser letrado e envolver-se nas práticas sociais. Para tanto, para a fundamentação deste artigo foi necessário “A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, tese, dissertações e anais de eventos científicos (GIL, 2010, p.29)”.

Por outro lado, ao abordar o processo de alfabetização na construção dos saberes e que o aluno tenha uma educação plena para o convívio em sociedade no processo de alfabetização com os pares. Desta maneira cabe dizer que cada ser tem sua bagagem histórica ao adentrar à escola para o cotidiano por isso que se abre um pouco a discussão em torno do imaginário se tornou tema de debate em 1960.

É assim que, através dos seus imaginários sociais, uma conectividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição

dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de “bom comportamento”, designadamente através da instalação de modelos formadores tais como o do “chefe”, o “bom súbdito”, o “guerreiro corajoso”, etc (BACZKO, 1985, p. 309).

De acordo com Baczko (1985) se observarmos a imaginação, está qualificada pelos adjetivos: social e coletivo que ganhou espaço e se tornou tema de estudo importante e expõe como um mecanismo que regula a vida de forma coletiva, através de referências simbólicas, divisões internas, hierarquizações e instituições sociais.

No entanto, diz Córdova (1994) que “O imaginário se faz presente na educação, antes de mais nada, como dialética entre a imaginação radical do sujeito e imaginário social do coletivo anônimo (p.34)”. Por isso mesmo que se vive a privacidade, mas também precisa do convívio em sociedade, bem como não é tarefa simples definir de fato o que seja de fato imaginário social, todavia, os autores referem-se aos mitos, crenças, símbolos e as concepções. Conforme afirma Vigotsky:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas, através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKY, 2007, p. 20).

Por outro lado, “Mesmo essas operações relativamente simples, como atar nós, e marcar um pedaço de madeira com a finalidade de auxiliares mnemônicos, modificam a estrutura psicológica do processo da memória. (VIGOTSKY, 2007, p.32)”. São atividades que ajudam no desenvolvimento biológico e no sistema nervoso na construção do conhecimento dos signos do ser humano de forma significativa do ser humano, mas que estão enraizados na cultura.

Assim, Baczko (1985) afirma que o imaginário social tem representação de poder de natureza política para as apropriações e utilizações das pessoas. De acordo com Vigotsky (2007, p. 124):

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais se torna possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental (VIGOTSKY, 2007, p. 124).

Nesse sentido, para o desenvolvimento da criança conforme orienta Vigotsky a criança precisa da interação com o meio e com os respectivos pares e desenvolver as regras para habituar-se no seu cotidiano. Segundo Baczko (1985, p.310) “O imaginário social é, pois, uma peça efetiva e eficaz do dispositivo de controle da vida coletiva e, em especial do exercício da autoridade e do poder. Ao mesmo tempo, ele torna-se o lugar e o objeto dos conflitos sociais”.

Além do mais, a imaginação pode ser entendida como atividade de reconstrução do real e atribui-se significados aos acontecimentos. No ambiente escolar, os alunos no decorrer de suas experiências vivenciadas vão construindo o conhecimento de acordo com a investigação sobre o imaginário social e o cotidiano. Além disso, isso pode possibilitar sucesso ou fracasso na aprendizagem da alfabetização do processo educativo. Assim, faz-se necessário reflexão no processo de alfabetização e reflexão sobre as práticas educativas.

No entanto, o processo de alfabetização não se restringe somente no aprendizado da leitura e da escrita de forma mecânica quando se adquire uma tecnologia de codificar e decodificar a escrita, mais ainda do que isto, se coloca aos professores alfabetizadores práticas de leitura e de escrita na perspectiva do letramento.

Portanto, para Soares (2009, p. 38): “letramento é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado.” Desta maneira o letramento é um conjunto de práticas e a alfabetização é um aprendizado mediante o ensino que se compreende o domínio das habilidades de leitura e escrita.

METODOLOGIA

A metodologia de estudo visa em uma pesquisa documental e bibliográfica que visa auxiliar o pesquisador no decorrer da pesquisa, apresentando os métodos e o caminho que se tem de percorrer para ser possível a construção de um trabalho eficaz. Para a realização deste trabalho foi necessário o desenvolvimento de pesquisas e leituras com o intuito de buscar conteúdos que viessem a dar base científica ao tema pesquisado.

Alfabetizar e letrar são práticas que precisam ser desenvolvidas juntas, como um processo contínuo que se constitui conforme a criança se desenvolve. O estímulo da oralidade desde cedo impulsiona esse processo. Isso porque a oralidade é uma produção cultural que se dá por meio da interação com as outras pessoas.

Quando as crianças chegam na educação infantil é importante que já estejam provocadas ao processo de alfabetização e letramento, pelo estímulo da oralidade. À medida que elas crescem, percebem que tudo ao seu redor tem significado, iniciam um processo de leitura de mundo e começam a interpretar e conhecer o meio em que estão inseridas. Muito antes de ser capaz de ler, a criança entende e interpreta as funções dos objetos. Dessa forma, podemos dizer que antes de entrar na alfabetização e letramento, ela já vem com um amplo conhecimento de mundo, com curiosidades que devem ser estimuladas e aprimoradas pelos professores.

Ler o mundo leva a compreensão do espaço, das coisas, dos objetos e ajuda a fazer as tarefas do dia a dia. Leitura e escrita fazem parte da linguagem que pertencem ao cotidiano das crianças e dos adultos por isso, tão essencial para inserção social. Alfabetizar é oferecer condições para desenvolver a leitura e a escrita, através da habilidade de codificar a língua oral em língua escrita e vice-versa. Letrar está relacionado com a prática da leitura e da escrita no contexto social.

O letramento ligado a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental envolve práticas de leitura e escrita que levam a criança a aprender a ler, escrever e interpretar essa ação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para coletar os dados foram realizadas pesquisas bibliográficas, análises de livros e artigos científicos que discorrem sobre o assunto. Essa forma de pesquisa, segundo a concepção de Moresi (2003), se constitui em um processo por meio do qual busca explicar ou discutir um assunto, tema ou problema, tendo por base referências publicadas. De acordo com o desenvolvimento do trabalho, esse material coletado por meio de pesquisas bibliográficas foi sendo inserido no trabalho, a fim de dar suporte teórico e científico para este estudo.

No atual contexto de adoção de atividades não presenciais em diversos suportes pelos sistemas de ensino, há múltiplas formas de se concretizar a leitura. Vivemos a “cultura da convergência”, conforme os pressupostos de Henry Jenkins (2006), para quem os produtos das novas e tradicionais mídias são desapropriados, tornam-se híbridos, relacionam-se, dialogam, e interpenetram-se com outros formatos e linguagens.

Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental é mais que ensinar a ler e escrever, mas a usar esses processos em seu dia a dia. Por isso, a sala de aula precisa ser um ambiente alfabetizador, com livros, jornais, histórias, materiais diversos que ajuda os alunos a desenvolver essas habilidades.

As crianças percebem que as representações estão por todos os lados e que precisam se apropriar e entender como se dá a comunicação. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento são entendidos como processos, onde se espera que a criança aprenda a ler, escrever e interpretar.

A escola é lugar que alfabetiza as crianças, quem de fato ensina a elas essas habilidades. Mas o processo de alfabetização se concretiza na sociedade. O educador precisa levar em conta a cultura e o tempo de cada um para compreender esses processos. Propor atividades que envolvam as práticas sociais das crianças é alfabetizar letrando. Mais do que ensinar a ler e escrever, ensinar a usar essa prática no dia a dia. As crianças aprendem a ler e escrever pelas experiências que proporcionamos a elas, e desenvolvem as habilidades inseridas na cultura e na interação social. Assim a escrita e leitura se desenvolvem para além da escola.

A leitura e a escrita, na qualidade de práticas sociais, não constituem meramente atitudes mecânicas de decodificação de sons e letras. Deixar de ser analfabeto e tornar-se alfabetizado, ou seja, apenas aprender a ler e a escrever, não significa que o sujeito adquiriu a condição de quem faz da leitura e da escrita uma prática social, capaz de responder às contínuas exigências e demandas de seu tempo.

Um leitor competente é aquele que usa efetivamente a linguagem escrita em diferentes circunstâncias de comunicação, de modo a se apropriar das estratégias e procedimentos de leitura característicos das diversas práticas sociais das quais participa, de tal forma que os utiliza no processo de construção dos sentidos dos textos.

A postura dinâmica de compreender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos garante uma efetiva interação do sujeito com os inúmeros textos que circulam na sociedade, sejam tais leituras realizadas dentro ou fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, o termo letramento surge como prática social que designa, na perspectiva de Soares (2009), "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita". Em outras palavras, letramento pressupõe o estado ou condição assumida por quem aprende a ler e a escrever, levando em consideração que a escrita carrega em si elementos sociais, culturais, políticos, cognitivos, sendo, assim, capaz de influenciar não só o sujeito que a pratica, mas também o grupo ou o meio em que ele se insere.

Assim, Ibid (2009) ressalta que há diferenças significativas entre alfabetismo e letramento: enquanto alfabetizar um indivíduo significa ensinar a ler e escrever, compreender códigos e símbolos, o ato de letrar quer dizer condicionar a apropriação da escrita e da leitura em práticas sociais. Um indivíduo que não saber ler nem escrever (analfabeto) pode ser, de certa forma, letrado, quando consegue compreender e articular o fenômeno da escrita e leitura como exercícios que proporcionam a socialização; um adulto que não domina a "tecnologia" da leitura e da escrita, mas se interessa por ouvir a leitura de jornais, cartas e demais textos, ou uma criança

que ainda não foi alfabetizada, mas brinca de escrever, de ler, folheia livros e gosta de ouvir histórias.

Ainda que o termo “letramento” seja conhecido e extremamente difundido atualmente, é preciso ressaltar que ele envolve uma diversidade de ênfases em sua caracterização. Kleiman (1995), por exemplo, amplia a conceituação de letramento inicialmente apresentada enfatizando que este compreende práticas sociais capazes de dar ao leitor a condição de identidade e de poder. Ela afirma que os estudos sobre o letramento devem estar voltados à transformação da ordem social, ou seja, potencializar, dar poder ao sujeito. Enfim, que o empoderamento da escrita se encontra no acesso e na manipulação da informação. Daí a importância de se estabelecer condições concretas para o letramento nas classes populares.

As práticas de letramento, como se sabe, não são restritas ao sistema educacional formal, mas devem ser potencializadas fundamentalmente nas escolas, as quais, assim como outras instituições próprias de uma sociedade globalizada e tecnológica, são consideradas agências de letramento, uma vez que abarcam enorme variedade de leitores, leituras, modos discursivos, tipos e gêneros textuais. Por um lado, há uma geração de jovens profundamente familiarizados com os recursos da Internet, os chamados “leitores ubíquos”, que conseguem falar ao telefone, conversar em chats e outros aplicativos de redes sociais, ler e-mails, notícias, ouvirem música e ainda estarem atentos ao que acontece no meio físico, simultaneamente. Ao lidar com vários aparelhos conectados, passa a interagir com uma diversidade de mensagens, ao mesmo tempo em que está corporalmente presente em ambientes físicos.

Conforme a pesquisadora Santaella (2014), o perfil cognitivo do leitor ubíquo, que se aproveita dos diferentes recursos tecnológicos para acessar informações e realizar leituras em qualquer espaço e tempo, demonstra que a atenção dispensada é parcial contínua e continuamente parcial, pois responde simultaneamente a distintos focos, sem ater-se demoradamente a nenhum deles. O que caracteriza esse tipo de leitor é uma espécie de “prontidão cognitiva” (com ênfase para sua capacidade de processar paralela e conjuntamente, informações de ordens diversas), que serve para orientar-se entre o espaço virtual multimídia, sem perder o controle

da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado.

Essa geração espera que seu modo de ler o mundo seja contemplado na escola, o que nem sempre acontece, pois, tais instituições não conseguem acompanhar em tempo real as mudanças ocorridas na sociedade, por diversos fatores que vão desde o econômico e social ao cultural e geográfico. Por outro lado, enquanto alguns realizam essas práticas sociais de leitura e escrita com desenvoltura, outros, porém, apesar de possuírem acesso a bens materiais e equipamentos tecnológicos de última geração, de dominarem as redes sociais e aparentemente terem incorporado a tecnologia em seus cotidianos, apresentam alguma dificuldade de discernimento e seleção do que é relevante ser lido em meio ao bombardeio de informações disponíveis. Além disso, muitos não possuem habilidades para aproveitar todo o potencial ofertado pelas ferramentas tecnológicas, seja porque necessitam de orientação, seja porque faltam leituras críticas do mundo ou de como potencializar suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, retoma-se ao conceito de letramento que surgiu na década de 80 no Brasil que se originou do inglês, porém com grande importância em práticas sociais de acordo com todo o contexto histórico-social e cultural. Além do mais, considera-se como importante para o processo educacional a alfabetização mesmo sendo distinto do letramento, pois de fato os dois conceitos são importantes para a construção dos saberes.

Este trabalho possibilitou a compreensão de que a alfabetização é um instrumento eficaz de aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, contribuindo para a formação e desenvolvimento do aluno.

Muitas abordagens tradicionais ainda são utilizadas em salas de aula, na qual o conhecimento é restrito aquele que ensina e ao aluno cabe o dever de aprender o conhecimento que lhe é ofertado, até os métodos socioculturais, onde o conhecimento é desenvolvido partindo da problematização, debates e reflexões a respeito da realidade do aluno.

Emília Ferreiro em sua abordagem construtivista defende que, a metodologia de ensino deve ser contextualizada, a alfabetização deve estar voltada a realidade do aluno, com materiais atuais e não utilizando cartilhas para, as quais não oferecem um suporte para o processo de ensino-aprendizagem, mas apenas reproduzem as informações que os alunos tem de decorar.

Para que o processo de alfabetização e letramento, bem como o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita possa ser trabalhado nas escolas de forma a acompanhar a realidade dos alunos é preciso que o professor esteja preparado. Essa preparação é adquirida e desenvolvida por meio das formações continuadas. Esses cursos têm por objetivo aperfeiçoar a prática docente. Sua importância está na elaboração de atividades práticas que aprimoram os métodos de ensino dos educadores e na aquisição e desenvolvimento de habilidades pedagógicas

Considerando a importância da interação social, na atualidade do cidadão, a alfabetização e o letramento são significativos nas práxis pedagógicas dos anos iniciais. Nestas breves reflexões de leitura e escrita de práticas sociais para que o aprendizado seja representativo para o aluno.

Entende-se que a escola deve atuar na formação do aluno de maneira eficaz para que o mesmo seja capaz de exercer a cidadania. Vale ressaltar, que a leitura e a escrita é um caminho que principia o aluno participar da comunidade letrada efetivamente como cidadão. Além do mais, Martins (1994, p. 25) diz que: “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”.

Desta maneira o letramento se associa a leitura na construção do aprendizado com sentido na construção do conhecimento no exercício da cidadania. Além disso, para que a leitura se frutifique e se escreva bons textos é necessário um sujeito ativo, participativo e crítico com criatividade. Portanto, alfabetizar e letrar são práticas necessárias para a construção dos saberes e as reflexões que envolvam imaginário individual e social podem estar presentes no contexto pedagógico dos professores alfabetizadores.

Embora como já aludido pouco de concreto tenha sido feito para modificar um estado calamitoso de ensino aprendizagem para

um dos pontos basilares da educação saber dar significado correto ao que se lê e ao que se escreve.

REFERÊNCIAS

BACZKO, Bronislaw. **"A imaginação social"** In: Leach, Edmund et Alii. **Anthropos-Homem**. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p.296-332

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2003.

BASTOS, Manoel de Jesus. **Alfabetização e Letramento no Brasil: Aspectos Gerais**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Vol. 14. pp 55-63 Janeiro de 2017. ISSN:2448-0959 Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/alfabetizacao-e-letramento>>. Acesso em: 06 de junho de 2022.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, RIBAS, Salete Ceris, Silva, BREGUNCI, Maria das Graças, FERREIRA, Maria da Graça Costa Val, CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MOURÃO, Sara Monteiro, ALVES, Isabel Cristina da Silva Frade. et al. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. In: BRASIL. **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, n. 1, p. 3-60, 2008.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017, p.1-113.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.

CÓRDOVA, Rogério A. **Imaginário social e educação**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar, 1994.

COSTA, Valmir Nunes. **Gêneros discursivos e letramento**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. 104p

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010. p.29. <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2019/12/ministerio-da-educacao-avalia-re-sultado-do-pisa-2018> acesso 19.05.2022

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita - uma Perspectiva Psicolinguística**. Editora Atica, 2011 Rio de Janeiro.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/JET/UNICAMP, 2005-2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEDEIROS, JOÃO BOSCO. **REDAÇÃO CIENTÍFICA**. A Prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. (Fascículo 1)

SANTAELLA, L. (2014). **Gêneros discursivos híbridos na rede na era da hipermídia**. Bakhtiniana. 9(2): 206-16, São Paulo, ago./dez

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 6ª ed., 5ª reimpressão. 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 26, p. 49-62, jan./jul., 1994.

VIEIRA, Rita Alves; FERREIRA, Racilda Maria Nóbrega; SCHMIDLIN, Regina de Fátima Mendes. **A prática pedagógica de professores de língua portuguesa em uma perspectiva de transversalidade e desenvolvimento de competências comunicativas**. Revista F@pciência. Paraná. V.7. nº 3. P. 26-40. 2010.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.014)

OS ENCONTROS COM A LEITURA A PARTIR DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Cristiana Vasconcelos do Amaral e Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, crislam-bert@uol.com.br;

Andréa Tereza Brito Ferreira

Professora da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, andreatrito@gmail.com.

RESUMO

Objetivando compreender os usos da biblioteca, no cotidiano de uma escola pública da região metropolitana de Recife, o caminho metodológico deste trabalho foi baseado na abordagem qualitativa de pesquisa, numa perspectiva etnográfica. Durante seis meses, os dados foram coletados a partir de observações do cotidiano da biblioteca, no tangente aos seus usos pelos agentes escolares e às atividades desenvolvidas com turmas iniciais do Ensino Fundamental e através de entrevistas semiestruturadas, audiogravadas e transcritas. Em virtude de sua natureza, os dados coletados foram analisados com base na discussão sobre “fabricação” do cotidiano (Certeau, 1998), objetivando investigar a construção das práticas realizadas no cotidiano desta biblioteca. No referencial teórico desta pesquisa, utilizamos estudos¹ sobre Biblioteca, Biblioteca Escolar, Leitura e Cotidiano escolar, além de documentos oficiais². A Biblioteca escolar estudada possui uma professora responsável pelo seu funcionamento, em cada turno, e é utilizada por diversos agentes escolares. A partir dos dados obtidos,

1 GALLIAN (2017), CERTEAU (1998), CHARTIER (1999), MANGUEL (1997), PETIT (2009), COSSON (2006), FERREIRA (2003), CAMPELLO (2010).

2 Manifesto IFLA/UNESCO, LEI 12.244/10

constatamos a sua diversificada rotina. Composto essa rotina são realizadas atividades que visam o desenvolvimento da formação leitora dos alunos. Também percebemos que a biblioteca escolar foi bastante utilizada pelos diferentes agentes escolares e com diversas finalidades. Embora bastante utilizada por esses agentes e tendo em vista a existência do acervo de qualidade e boa estrutura física e tecnológica, identificamos que poderia existir maior diversidade de atividades, mediadas pelas professoras responsáveis pela biblioteca escolar e pelos demais agentes da escola, envolvendo estudantes, familiares e comunidade, favorecendo encontros com a leitura, podendo contribuir, mais satisfatoriamente, com o processo de formação leitora.

Palavras-chave: Biblioteca escolar, Fabricação do cotidiano, Leitura, Formação de leitores, Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Muitas crianças crescem ouvindo histórias lidas ou contadas por seus pais, avós, irmãos mais velhos. Outras, por vários motivos, não vivem essa realidade. Em algumas famílias, o hábito de ler dos pais (ou responsáveis) é o exemplo mais valioso. Segundo Gallian (2017, p. 63), essas ações remetem à Grécia antiga, onde a juventude helênica aprendia as virtudes/valores humanos repassados por meio da leitura, da recitação, da reflexão e introdução das histórias contadas, o que, segundo Jaeger (1995), era o “efeito pedagógico do exemplo”. O ambiente familiar pode exercer grande influência na formação do leitor. De acordo com Sandroni e Machado (1988), a criança tende a valorizar mais a leitura quando vê os pais lendo com frequência. No entanto, esse fato não garante que a criança se torne um leitor. É preciso que suas experiências, no meio familiar, com os amigos e com a escola, promovam encontros com os livros e a leitura.

Em contrapartida, várias famílias não desenvolvem o hábito da leitura, em virtude da falta de tempo para o lazer, pela falta de recursos financeiros para a compra de livros, revistas, jornais, pela ausência de uma experiência prévia que as possa orientar a propiciar aos seus filhos aquilo que elas próprias não tiveram etc. Via de regra, essas famílias acabam delegando à escola a responsabilidade de desenvolver o hábito leitor de seus filhos. Talvez, uma das maneiras de se alcançar o maior número de amantes da leitura e/ou futuros amantes da leitura seja mesmo através das escolas e das bibliotecas, sobretudo as escolares. As escolas, por serem oficialmente a instituição responsável pela aprendizagem formal da leitura e da escrita; as bibliotecas, por, segundo a IFLA (2013), proporcionarem

acesso à informação, às ideias e às obras da imaginação. Servem como portas de acesso ao conhecimento, ao pensamento e à cultura. (...) Têm a responsabilidade de garantir e facilitar o acesso às expressões do conhecimento e da actividade intelectual. Com este fim, as bibliotecas devem adquirir, preservar e disponibilizar a mais ampla variedade de documentos, reflectindo a pluralidade.

E a biblioteca escolar, porque, segundo o Manifesto IFLA/UNESCO para esse ambiente escolar,

propicia informação e ideias fundamentais para seu funcionamento bem sucedido na atual sociedade, baseada na informação e não conhecimento. A BE habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis.

No entanto, o simples acesso à escola e às bibliotecas (públicas e escolares) não garante o domínio da leitura, nem o prazer que ela proporciona. É preciso mais. É necessário que a escola promova situações reais e significativas de uso efetivo da leitura. De acordo com Lerner (2002, p. 75),

O essencial é [...] fazer da escola um âmbito propício para a leitura, é abrir para todas as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegar a ser cidadãos da cultura escrita.

E como tornar a escola um ambiente propício para a leitura? Antes de iniciar qualquer discussão, é preciso adotar um conceito de leitura. Aqui, entendemos leitura como o resultado de um processo dinâmico em que o texto vai mediar a interação entre o seu autor e o leitor.

É nesse processo de leitura que o aluno poderá se desenvolver de forma mais ampla, ou seja, ele poderá desenvolver sua criatividade, sua capacidade inventiva, relacional, comparativa, além de aprender a escolher, a optar por aquilo que mais lhe apraz, que lhe é necessário.

No entanto, é sabido que existem diferentes concepções de leitura "transitando" pelas escolas e por seus espaços, e que cada uma delas vai ter suas implicações pedagógicas. A partir disso, vários questionamentos podem surgir, tais como: quais são essas diferentes concepções de leitura existentes no ambiente escolar?; quais as suas implicações no cotidiano escolar e da sala de aula?; em relação a esta última, como vem acontecendo o ensino da leitura nas escolas? Todos eles, embora recorrentes no debate sobre

a leitura, são extremamente pertinentes quando se tenta entender o funcionamento da escola frente ao ensino da leitura, já que este, sobretudo em escolas públicas, tem se apresentado com dificuldades e desafios (BARBOSA e SOUZA, 2006).

Sabe-se que as concepções de leitura estão diretamente relacionadas às concepções de língua e de seu ensino. Em relação à concepção de língua como expressão do pensamento, podemos citar “a leitura como decodificação dos signos verbais dispostos no tecido superficial do texto” e a leitura como “ato de o leitor ler as palavras para extrair mensagens” (BARBOSA e SOUZA, 2006, p. 15). A visão de língua como atividade dialógica implica uma concepção de leitura como “processo da interação entre autor-leitor, mediado pelo próprio texto” (BARBOSA e SOUZA, 2006, p. 16).

Orientadas pelas concepções de língua e leitura citadas, as práticas pedagógicas também se apresentam de formas diferentes. Baseadas na primeira, as atividades de leitura propostas visam à avaliação da proficiência leitora; já na segunda, as atividades privilegiam o que Antunes (2003) denomina de “tríplice função da leitura”, ou seja, leitura para deleite, leitura para obter informações diversas e leitura para entender as particularidades da escrita.

Nota-se, a partir do que foi exposto, que a prática pedagógica exerce um papel fundamental no processo de transformação da escola em um ambiente propício para a leitura; afinal, é através dela que as concepções se materializam no cotidiano escolar. Dessa forma, é imprescindível que o objetivo maior da prática pedagógica vá além do acúmulo de conhecimentos linguísticos e promova situações didáticas que propiciem o desenvolvimento, por parte dos alunos, de estratégias de leitura variadas e diferentes conhecimentos.

Pensando o cotidiano escolar como um espaço onde é possível a “liberdade gazeteira das práticas” (CERTEAU, 2002), o professor pode fazer uso de estratégias e táticas, de acordo com suas intenções e necessidades. Ele pode investir no saber e no saber fazer para preparar o seu ensino, para construir o cenário da sua aula, inserindo nele espaços e atividades que achar pertinentes.

Para tanto, é preciso que a escola e o professor não pensem a prática de leitura

[...] marcada pela cobrança, muitas vezes desnecessária, sufocando o leitor, com questionários bestializados, resumos que não contêm nada, minimizando grandes obras ou maximizando autores mediocres, anulando dessa forma a realidade dos textos criativos e a sua potencialidade humanizadora (ADOLFO, 2005, p. 32).

A ideia é “virar a página da história” contada por Melo, lá em 1983, ao revelar que

A escola brasileira ainda não estimula a leitura. O estudante não adquiriu o hábito de ler, de buscar subsídios na biblioteca; limita-se às anotações de aula, às apostilas [...] Não pesquisa, não aprofunda, não cria. Estuda muito menos para a vida do que para o exame. Consequentemente tem um universo cultural reduzido, restrito, limitado. (...) A rigor, poderíamos afirmar que a escola brasileira ainda não descobriu o livro. Ainda não preparou o estudante para ter no livro uma base cultural, sólida, eficiente, crítica, desafiadora (MELO, 1983, p. 84).

Dessa forma, essas práticas escolares de leitura deveriam estar pautadas em metodologias inovadoras e que se articulassem com os demais ambientes escolares e não escolares, sobretudo com a biblioteca. Essas pautas escolares deveriam possibilitar o pensamento a respeito de muitos assuntos, possibilitar ao aluno ter várias opiniões sobre temas diversos, repensá-las, confrontá-las com o que sente e pensa e refletir em grupo para extrair conclusões, após debatê-las com outras pessoas. Assim, é necessário desenvolver uma rotina de leitura de textos literários, uma prática de falar e de ouvir o outro, e criar uma metodologia. Essa prática encontra na biblioteca um ambiente ideal. O uso da biblioteca, como um ambiente de produção de conhecimento, é garantido por leis, entre elas, podemos citar, em âmbito mundial, o Manifesto da UNESCO/IFLA para Biblioteca Escolar, no contexto do ensino-aprendizagem para todos e, em âmbito federal, a 12.244/10, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país.

O ideal é que tenhamos leis que rejam e garantam a implementação e o uso das bibliotecas escolares, bem como a articulação entre as práticas pedagógicas e a biblioteca da escola. Para tanto, é

preciso que o cotidiano escolar esteja bem organizado, que ele seja bem planejado. A maneira como está organizado o trabalho pedagógico vai indicar qual a concepção de escola, de aluno, de leitura e de processo de ensino-aprendizagem, enfim, a concepção de educação adotada pelos agentes escolares. Segundo Parra (1972, p. 6), planejar significa prever e decidir sobre: “[...] o que pretendemos realizar; o que vamos fazer; como vamos fazer; o que e como devemos analisar a situação, a fim de verificar se o que pretendemos foi atingido”. E, de acordo com Libâneo (1994, p. 221),

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Levando em consideração que em Recife, no tempo em que esta pesquisa foi realizada, apenas cinco bibliotecas públicas estavam em funcionamento, o que aumenta a relevância das bibliotecas escolares no que tange ao acesso à leitura por parte daqueles que têm menor contato com os livros (mais especificamente por questões financeiras), os usos que são feitos das bibliotecas escolares passam a ser bastante relevantes na formação do leitor proficiente.

Pensando na mediação planejada do professor em relação ao trinômio biblioteca-aluno-conhecimento, surgiu o interesse por pesquisar o tema A biblioteca escolar como espaço de formação de leitores e escritores – seus usos e possibilidades, visando responder às seguintes questões: a) seria a biblioteca um espaço subvalorizado pelos agentes escolares?; b) como se tem dado o seu acesso?; c) o que tem sido vivenciado nesse espaço?; e, ainda, d) qual a relação das atividades realizadas na biblioteca da escola com aquelas propostas pelos professores, em suas salas de aula?

Silva (2003, p. 21) nos alerta para a importância da biblioteca escolar não apenas como espaço promotor da leitura, mas de um ambiente reservado para o seu desenvolvimento, para os encontros dos alunos com os livros. Para que isso ocorra, também se faz necessária uma atitude proativa do professor, no sentido de

ter conhecimento e criatividade, uma vez que esse espaço escolar requer “um todo harmônico”. Ainda segundo Silva (2003), o professor é o elemento chave nessa formação e no crescimento dos leitores ao longo de sua escolaridade, pois sua orientação irá proporcionar o domínio de competências por parte dos alunos.

Motivadas pelas inquietações a respeito da biblioteca escolar e seus possíveis usos e usuários, no período de 2015 a 2019, durante o doutorado, realizamos uma pesquisa que teve como objetivo maior compreender o cotidiano da biblioteca escolar, no tocante aos seus usos e usuários, em uma escola de rede pública de ensino da Região Metropolitana do Recife. Para este artigo, escolhemos apresentar os resultados das observações dos encontros das professoras responsáveis pela biblioteca da escola, os alunos e a leitura, no espaço da biblioteca escolar.

METODOLOGIA

Por ser um trabalho que demandou uma imersão no campo, pela necessidade da aproximação do pesquisador ao contexto a ser investigado e, sobretudo, pela natureza do nosso objeto, optamos por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Os usos das técnicas da perspectiva etnográfica nos permitiram compreender melhor quais os usos da biblioteca dentro do contexto escolar, daí a justificativa desse caráter dado ao nosso estudo.

Por se tratar de uma metodologia que visa fazer um levantamento de “todos” os possíveis dados de um determinado objeto de pesquisa, objetivando melhor conhecê-lo, a escolha pela pesquisa de cunho etnográfico possibilitou um mergulho maior no campo de investigação.

A partir do nosso objetivo geral e da opção por este tipo de pesquisa, apontamos como sujeitos principais deste estudo as professoras responsáveis pela BE observada e os agentes escolares que dela fazem uso.

Optamos por fazer observações sequenciadas, uma vez que pretendíamos entender o movimento cotidiano da BE, no que se refere aos seus usos, entrevistas semiestruturadas com os diversos agentes escolares a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola. As coletas foram realizadas nos anos de

2016 e 2018 e o tempo total destinado a elas está apresentado na tabela abaixo.

Fig. 1 - Tabela 1 – Quantitativo das observações realizadas na biblioteca escolar

OBSERVAÇÃO DOS USOS DA BIBLIOTECA ESCOLAR		
TURNOS	PERÍODOS	
	2016	2018
MANHÃ	- x -	20 dias
TARDE	17 dias	20 dias
Total/horas	68 horas	160 horas

RESULTADOS E DISCUSSÃO - DESVENDANDO O COTIDIANO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Durante muito tempo, na maioria das vezes, a primeira imagem que se tinha de uma biblioteca era a de um lugar escuro, com vários livros “intocáveis” nas estantes e uma “guardiã do acervo”, sentada atrás de uma mesa. Para usar os livros, aos quais não se tinha livre acesso, precisava-se garantir que eles estariam livres de quaisquer danos e mostrar que se estava ciente das terríveis punições, caso isso acontecesse. No entanto,

Foi-se o tempo em que a biblioteca se parecia com um museu e o bibliotecário era um catador de ratos entre livros embolorados e os visitantes olhavam com olhos curiosos tomos e manuscritos antigos. Agora a biblioteca é como uma escola, e o bibliotecário é, no mais alto sentido, um professor (MUELLER, 1984, p. 11).

Quando tentamos discutir acerca das práticas vivenciadas na BE através da análise do seu cotidiano, pressupomos vários aspectos: envolvimento, participação, busca de respostas. Diante disso, consideramos que é preciso explorar os usos que são feitos da biblioteca escolar, considerando os seus equipamentos e os sujeitos que deixam suas marcas no seu cotidiano, na sua rotina e nas relações que são estabelecidas nela e a partir dela.

A BIBLIOTECA ESCOLAR E SEUS USOS

Como parte integrante da escola, as BE possuem suas especificidades (SILVA, 2002). De acordo com Veiga et al. (2001), os agentes escolares devem perceber a biblioteca como uma unidade orgânica, onde as atividades devem estar integradas ao projeto educativo da própria escola, sendo um recurso básico do processo de ensino e aprendizagem, desempenhando um papel importante na aprendizagem da leitura, desenvolvendo o prazer de ler ou promovendo hábitos de leitura.

Apresentando-se como um espaço onde um maior número de títulos está ao alcance dos seus usuários, onde a leitura está livre das imposições das tarefas escolares e, conseqüentemente, das avaliações, e como um espaço mais descontraído do que a sala de aula, a biblioteca escolar pode contribuir significativamente para a formação do leitor autônomo (DIONÍSIO, 2000), uma vez que permite aos alunos sentirem que a biblioteca é um ambiente que lhes pertence (VEIGA et al, 2001) e que, nesse ambiente, eles podem ler “em liberdade” (SILVA, 2002, p. 201).

De acordo com Sánchez-Fortún (2003), a biblioteca escolar é um espaço dinamizador de cultura, já que está aberto ao meio socio-cultural no qual está inserida e que se apresenta como um espaço de comunicação. Dessa forma, é um espaço onde muitas e diversas atividades podem ocorrer, tendo como instrumentos maiores o livro e a leitura. Essas múltiplas funções da BE vão se construindo em consonância com as mudanças no âmbito do conhecimento, conforme afirma Sobrino (2000):

Actualmente, a tendência aponta para a biblioteca escolar como sendo o centro de recursos multimídia da escola, onde marcam presença os materiais impressos, mas também os audiovisuais e os informáticos, suportes para a transmissão da informação, numa sociedade marcada pelas transformações tecnológicas e aberta para o futuro (p. 89).

No entanto, para que esse espaço tenha suas potencialidades de usos bem aproveitadas, as atitudes dos professores e demais agentes da escola devem estar em sintonia com a concepção de

biblioteca escolar como espaço de formação, de construção de conhecimentos e, sobretudo, de encontro com a leitura.

Embora saibamos que existe um “padrão” de comportamento e de atividades determinado para uma biblioteca, todos os sujeitos que dela fazem uso desenvolvem suas táticas para alterar as normas e agirem da maneira que mais lhe agradam, sem, no entanto, as rejeitar completamente. De acordo com Oliveira (2005, p. 104), “na realidade cotidiana, há sempre locais e situações onde táticas e alternativas são postas em prática de modo a minimizar os problemas vinculados às normas conservadoras”.

No cotidiano da biblioteca escolar foi possível perceber de que maneiras seus usuários articularam (ou tentaram articular) diferentes táticas através dos usos que dela faziam. E, afinal, que usos são esses? Vejamos o que nos mostram os dados coletados sobre os usos da biblioteca escolar pesquisada. No quadro abaixo apresentaremos seus usos e usuários e, em seguida, analisaremos os eventos de leitura ocorridos nos encontros com as turmas, na biblioteca da escola.

Fig.2 – Tabela 2 – Usos e usuários da biblioteca escolar

USOS	USUÁRIOS	USOS	USUÁRIOS
Encontro das turmas	Alunos Professores da biblioteca; Professores regentes; Professores/monitores de Projetos; Coordenadores Pedagógicos; Estagiários.	Empréstimo espontâneo de livros	Professores; Alunos.
Leituras livres/livres	Alunos; Professores; Estagiários; Demais agentes escolares.	Confecção de materiais	Professores da biblioteca; Professores regentes; Alunos; Coordenadora pedagógica.
Reuniões pedagógicas	Gestores; Coordenadoras pedagógicas; Professores.	Guarda de material (acervo)	Professores de biblioteca; Professoras regentes; Coordenação.
Formação continuada	Professores.	Recreação/descanso	Professores de biblioteca; Professores regente; Alunos.

OS ENCONTROS COM AS TURMAS

As professoras responsáveis pela biblioteca da escola tinham um horário pré-definido (e flexível) para o encontro com as turmas, que, quando necessário, foi reorganizado. Durante o período de coleta de dados, foi possível perceber que esse horário sofreu algumas alterações em determinados momentos. No entanto, essas alterações foram bastante significativas para nosso estudo porque nos possibilitaram perceber algumas táticas utilizadas pelos agentes escolares na construção do cotidiano dessa biblioteca. Durante o período de coleta dos dados houve, no total, 30 encontros com as turmas.

Dentre as atividades realizadas na biblioteca escolar pelas PB, a leitura foi a mais recorrente: realizadas pelos alunos em 17 encontros e pelas docentes em 20. O nosso olhar para o trabalho com a leitura realizado pelas docentes será guiado pela ideia de leitura como uma prática que vai muito além da decodificação das palavras, ou seja, como uma prática que pressupõe a efetiva participação dos leitores, que devem se posicionar interpretativa e criticamente e, por isso, deve ser ensinada e privilegiada por todo o percurso escolar do aluno.

No ambiente escolar, a biblioteca pode se constituir como um espaço propício e adequado para atividades de leitura, sejam elas livres ou mediadas, uma vez que é um espaço com bastante possibilidades de escolha e de acesso a uma gama variada de informações. Sendo a biblioteca escolar um espaço com bastante potencial, seria interessante que os alunos a frequentassem e nela permanecessem por um tempo que os permitisse conhecê-la melhor, podendo assim se tornarem leitores competentes (COLOMER, 2002).

O trabalho com a leitura na biblioteca da escola foi realizado de diversas formas. Foram feitas leituras em voz alta pelas professoras e pelos alunos, leituras compartilhadas, leituras silenciosas pelos alunos, leituras em duplas, em grupos, leituras livres. E cada uma delas, segundo as docentes, com objetivos específicos.

A partir das leituras realizadas (pelas PB ou pelos discentes), os alunos podem conhecer os diversos textos e seus suportes, que estão disponíveis na biblioteca da escola e, também, que materiais podem utilizar para alcançar os seus objetivos ao ler, assim a

biblioteca escolar acaba por se afirmar como um excelente espaço para “objetivar a leitura”.

De acordo com as PB, dentre os objetivos das leituras realizadas por elas, tinham os de desenvolver o gosto pela leitura e o de criar o hábito de ler nos alunos. Para tanto, no início da maioria dos encontros com as turmas, foram realizadas leituras de livros literários, previamente escolhidos pelas PB, que não tinham relação com aquilo que estava sendo trabalhado em sala de aula, sem relação com os temas sugeridos pelos projetos desenvolvidos mensalmente pela escola, ou seja, sem objetivos didático-pedagógicos, além de momentos em que os alunos poderiam escolher livros para leitura na biblioteca. Os livros disponibilizados para os alunos eram previamente selecionados pela professora. Segundo a docente, eram levados em consideração alguns critérios para essa prévia seleção: faixa etária dos alunos, nível de autonomia da leitura, gênero preferido dos alunos da turma³.

Embora tenha havido uma prévia seleção dos livros a serem disponibilizados aos alunos, estes tiveram a liberdade de escolher os que leriam, inclusive de trocá-los sem os ter lido. As crianças puderam manuseá-los, observar as suas ilustrações, conversar com os colegas sobre os livros antes da decisão de lê-los. Essa liberdade, que pode proporcionar aos alunos mais autonomia, também pode levar “à formação de uma ideia positiva em relação aos livros, à leitura e ao espaço da biblioteca” (BRASIL, 2012, p. 12).

Os textos literários, de acordo com Iser (1996), têm três funções necessárias: deleite, reflexão e transformação. Ao promover momentos de leituras de livros e textos dessa natureza, as PB não promoveram apenas o gosto e o hábito pela leitura, mas também a transformação dos alunos.

Em uma conversa informal com a pesquisadora, ao se remeterem às suas histórias como leitoras na infância e na adolescência, as PB mencionaram que, após lerem um livro, se sentiam diferentes, mais felizes, com a sensação de que eram capazes de tudo, ficavam pensando como seria se o que estava acontecendo com o personagem da história estivesse acontecendo com elas. Diante disso, elas

3 Fato que demonstra o conhecimento das turmas pelas docentes responsáveis pela biblioteca escolar.

achavam importante fazer leituras “livres”, deixarem que os alunos escolham os livros que querem ler.

Esse fato nos permite inferir que, apesar de não oralizarem, as professoras responsáveis pela biblioteca da escola tinham consciência do processo de transformação que a leitura literária pode promover, transformação também afirmada por Riter (2009, p. 54), como é possível observar em sua fala citada abaixo:

[...] cada vez que saímos da leitura de um bom texto, mesmo que não o notemos, estamos transformados. E para melhor. A leitura literária tem a função de aprimorar o humano que reside em nós. Daí, a necessidade de o professor não pensar as atividades de leitura apenas como fruição, mas também como possibilidade de conhecimento reflexivo e, consequentemente, de qualificação de seus alunos e de si mesmo.

Em relação aos momentos destinados a essas leituras livres, tanto na biblioteca da escola, como por intermédio de empréstimo de livros que os alunos levam para casa, onde terão mais tempo para a leitura, quanto mais frequentes, mais podem promover o hábito e o gosto pela leitura. Sobre o empréstimo de livros na biblioteca da escola, durante o tempo em que as observações foram realizadas, ocorreu poucas vezes. Essa prática é muito importante na formação do leitor não só pelo exercício da leitura, mas para a relação dos alunos (e família) com os livros. Ao levarem os livros para casa, os alunos se comprometem a cuidar deles, a devolvê-los para que possam ser lidos por outros alunos, ou seja, se familiariza com as atitudes que devem ter os “usuários” de uma biblioteca. Essa aprendizagem vai acompanhá-lo durante toda a sua vida de estudante (e de leitor), visto que saberão se portar em qualquer biblioteca que frequentem.

Ainda no tocante às leituras livres, nos momentos em que optaram por elas e fizeram a leitura para os alunos, as professoras responsáveis pela biblioteca assumiram, muitas vezes, mesmo que inconscientemente, o papel dos pais/responsáveis que, por motivos diversos (e que não nos cabe aqui elencar), não foi realizado, de ajudarem as crianças, antes de iniciarem a vida escolar, a estabelecerem laços afetivos, emocionais e sensoriais com os livros e,

consequentemente, com a leitura. De acordo com Petit (2009a, p. 58),

Se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emotiva e sensorial, e não simplesmente cognitiva, parece ser de fato decisiva, assim como as leituras orais [...].

Ao fazerem a leitura em voz alta para os seus alunos, que muitas vezes não tiveram (ou tiveram pouco) acesso aos livros, as docentes emprestaram suas vozes para que eles entendessem as vozes que os livros carregam (PETIT, 2009a). Embora ainda perdure a ideia de que a biblioteca é lugar de silêncio, ela é, ainda segundo Petit (op. cit), “um ambiente ‘natural’ para a oralidade: é o lugar de milhares de vozes escondidas nos livros [...]. quando lê, cada leitor faz reviver essa voz [...]”. Fazendo reviver as vozes “guardadas” nos livros, as professoras responsáveis pela biblioteca da escola podem criar situações de leitura bem-sucedidas e bastante significativas para os alunos. O mediador, neste caso as professoras responsáveis pela biblioteca, realizaram o seu papel que é o de construir pontes entre os autores, os leitores e os textos.

De acordo com Barcellos e Neves (1995, p. 18),

Sendo um dos principais estímulos à leitura, a hora do conto oportuniza às crianças que dela participam: estabelecer uma ligação entre fantasia e realidade; sentir-se instigada para procurar soluções para problemas apontados ou vivenciados pelos personagens; ler por prazer; desenvolver a imaginação e criatividade; desenvolver o gosto e habilidades artísticas; ampliar suas experiências e o conhecimento do mundo que as cerca; desenvolver a capacidade de dar sequência lógica aos fatos.

Dessa forma, faz-se necessário oportunizar momentos de leitura livre aos alunos nos encontros realizados na biblioteca escolar. Quando as crianças participam de atividades de contação/leitura de histórias, elas podem ter a oportunidade de desenvolver a atenção, a linguagem escrita e oral, o vocabulário.

Embora tenham afirmado que o objetivo dessas leituras livres fosse “apenas” o de desenvolver o gosto e o hábito pela leitura, as professoras responsáveis pela biblioteca também favoreceram a sua aprendizagem, quando, em todos os momentos em que leram para os alunos, fizeram uso das estratégias de leitura⁴ para monitorar a sua compreensão leitora. Como já citado anteriormente, entendemos a leitura como algo maior do que a decodificação dos símbolos gráficos, daí nos referirmos às estratégias de leitura como uma forma de favorecer a sua aprendizagem.

É de suma importância ter em mente que as estratégias de leitura são essenciais para a compreensão e fluência leitora. Além disso, elas exigem do leitor (e também do ouvinte da leitura) uma participação efetiva e podem ser utilizadas a qualquer tempo, com qualquer gênero textual, de forma autônoma ou com a ajuda de um leitor mais experiente (OAKHILL, GARNHAM, 1998).

Levando-se em consideração todos esses aspectos, a leitura tende a ser potencializada todas as vezes que o leitor faz uso das estratégias de leitura, com isso, os alunos podem vencer dificuldades pessoais em relação a ela. Em virtude disso, a necessidade de ensiná-las desde as séries iniciais é inquestionável. E é preciso que essa ideia comece a circular o quanto antes e o tempo todo nas atividades que envolvem leitura.

Nesse sentido, o papel do professor responsável pela biblioteca nesse processo também é de suma importância. Estimulando os alunos a utilizarem as estratégias de leitura, os docentes vão propiciar não só a fluência leitora, mas vão munir-los de conhecimentos técnicos e procedimentais que poderão facilitar a compreensão daquilo que leem. De posse do conhecimento das estratégias de leitura e de como utilizá-las, o aluno poderá desenvolver sua leitura de forma mais dinâmica e autônoma.

Não estamos, com isso, dizendo que o papel de ensinar os alunos a ler seja dos professores responsáveis pela biblioteca da escola. Não! De forma alguma! Esse papel, acreditamos, deve ser, principalmente, das(os) professoras (es) da escola. O que queremos

4 De acordo com Solé (1988), estratégias de leitura são ferramentas necessárias para que o leitor desenvolva a leitura proficiente. Elas favorecem a compreensão e interpretação autônoma dos textos lidos.

ênfatar é que, ao fazer a leitura em voz alta para os alunos, parando em momentos estratégicos para monitorar a compreensão leitora das crianças através de estratégias de leitura, as PB também proporcionaram esse aprendizado.

Durante as leituras livres realizadas pelas PB, foram utilizadas várias estratégias de leitura, dentre elas perguntas de localização de informações, de inferência, para contrastar as ideias do texto com o conhecimento prévio dos alunos, de levantamento de hipóteses a serem confirmadas (ou não), revisão do vocabulário, da conexão entre as ideias do texto, da clareza das ideias mais importantes.

O ensino e o uso das estratégias de compreensão e interpretação da leitura podem proporcionar o amadurecimento e a autonomia que os alunos precisam para se tornarem leitores autônomos. Dessa forma, é preciso priorizá-las nas atividades de leitura. Embora saibamos que existem dificuldades inerentes ao processo, concordamos com Solé (1998) que eles são capazes de transformar os alunos em leitores autônomos e críticos.

Já com o objetivo de desenvolver a fluência leitora dos alunos, as PB promoveram momentos em que os alunos fizeram leitura de várias formas: em voz alta, ora compartilhada, ora individual; leituras em grupo, em duplas. De acordo com o Glossário do CEALE (2018), "a fluência (leitora) pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto". Para tanto, o aluno precisa desenvolver algumas habilidades, dentre elas, o reconhecimento de letras, palavras, frases e textos, e fazer uso adequado e constante das estratégias de leitura. No que se refere ao texto, é preciso que eles sejam "legíveis", ou seja, que seja de fácil leitura, sem descuidar da qualidade.

Diante disso, apenas "colocar um livro nas mãos" do aluno, para que ele leia, não garante o desenvolvimento da sua fluência leitora. Para garantir o desenvolvimento dessa fluência, o trabalho tem que ser conjunto com os professores de sala de aula. Estes devem garantir o trabalho que vai levar os alunos a decodificarem as palavras, frases e textos, e também o exercício constante de uso das estratégias de leitura, enquanto que, na biblioteca, é preciso criar um ambiente propício para a leitura, escolher bem os livros que ficarão disponíveis para os alunos lerem, permitir que eles façam escolhas, se sintam à vontade para frequentá-la.

Nos dias em que as professoras responsáveis pela biblioteca da escola promoveram atividades de leitura com a finalidade de desenvolver a fluência leitora dos alunos, elas foram bastante atenciosas à escolha dos livros. Em conversa informal com a pesquisadora, elas disseram que, ao escolherem os livros para disponibilizar aos alunos, levavam em consideração a faixa etária dos alunos, o gênero textual que eles mais se identificavam (mas que também apresentavam outros gêneros para que eles se familiarizassem), a qualidade dos textos e dos livros.

Para que a seleção dos livros mais adequados para os alunos seja realizada com êxito, é imprescindível que as professoras conheçam o acervo da biblioteca. Sobre essa questão, as professoras informaram que sempre leem os títulos que chegam à biblioteca. Dessa forma, na maioria das vezes, sabem que livros escolherem para as atividades que vão desenvolver com os alunos.

Embora as atividades de leituras em voz alta, por si só, não sejam garantia de desenvolvimento da fluência leitora, é inegável que elas ajudam, porque quanto mais se lê, melhor se lê e, espera-se, mais se quer ler. Se os alunos estão se apropriando da leitura como se espera/deve ou já estão dela apropriados e os professores responsáveis pela biblioteca da escola garantam as condições adequadas às atividades de leitura que visam desenvolver a fluência leitora, provavelmente alcançarão seus objetivos.

No tempo destinado à pesquisa, as PB destinaram alguns dias para que os alunos realizassem leituras em voz alta com a finalidade de desenvolver a fluência leitora. Em um dos encontros, os livros foram previamente escolhidos pela PB, que partiu dos seguintes critérios de escolha: um bom texto, boa estética, boas ilustrações para favorecer a leitura daqueles que ainda não estavam apropriados da leitura, letras maiores, pouco texto nas páginas, textos com rimas (que, segundo a docente, chamam bastante a atenção dos alunos), faixa etária dos alunos.

Ao definirem os critérios de escolha dos livros que vão ler para os alunos ou que eles vão ler, as professoras responsáveis pela biblioteca da escola mostraram que têm conhecimento do que é necessário levar em consideração para atingir os objetivos das atividades propostas com vistas ao desenvolvimento da fluência leitora,

mostraram que conhecem o acervo da biblioteca e, sobretudo, que conhecem os alunos.

Ao realizarem a leitura para os colegas, os alunos incorporaram o comportamento leitor da professora, iniciaram pelo título do livro, leram fazendo pausas para mostrar as suas imagens, fizeram algumas perguntas aos colegas. Dessa forma, podemos inferir que as crianças já conseguem perceber as diferenças de postura a serem adotadas para cada “tipo” de leitura, que já fazem uso das estratégias de leitura necessárias para a compreensão leitora que, como já foi dito, é importante para o desenvolvimento da fluência.

Outras atividades de leitura foram desenvolvidas pelos alunos na biblioteca escolar: leituras compartilhadas, leituras em duplas e grupos, apresentação de livros aos outros alunos. Com essas atividades de leitura, além do objetivo inicial, que era o de desenvolver a fluência leitora, as professoras responsáveis pela biblioteca também puderam proporcionar o desenvolvimento da relação entre a oralidade e a escrita. É sabido que a oralidade, dentre os quatro eixos do ensino da língua, é o menos trabalhado na escola mesmo sendo, segundo Marcuschi (1997), um trabalho fundamental que deve ser explorado na escola. Quando o trabalho com esse eixo aparece nos planejamentos escolares, geralmente, são tratados de forma reducionista, ora a oralidade está relacionada ao falar cotidiano, ora à oralização da escrita (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

As habilidades de argumentar, de narrar, de expor, reconhecendo a quais situações interacionais estão sendo expostos, podem possibilitar aos alunos se tornarem sujeitos falantes não marginalizados. Essas habilidades podem ser desenvolvidas a partir do trabalho com a oralidade. E esse trabalho deve aparecer na escola, de uma forma geral, e na biblioteca escolar, de forma específica, de maneira diversificada, possibilitando aos alunos viverem diferentes situações reais de uso da oralidade.

Além das atividades que visavam a fluência leitora, houve, também, dias em que as atividades envolvendo a leitura tinham o objetivo de informar sobre um tema específico. Nesse sentido, foram lidos artigos de jornais, textos sobre as lendas folclóricas e livros paradidáticos. Embora tenham afirmado que o objetivo dessas leituras era o de reforçar os conteúdos trabalhados em sala de aula, as professoras responsáveis pela biblioteca da escola desenvolveram

atividades que poderiam favorecer a compreensão leitora, usando as estratégias de leitura; a oralidade, pedindo que eles recontassem a história; a relação das ilustrações com o texto, quando sugeriram o reconto da história a partir das ilustrações do livro.

Embora ainda seja recorrente ouvirmos o discurso de que não se lê na escola, que as bibliotecas escolares não passam de depósito de livros empoeirados e sem usos, por parte de diversos professores, gestores, pais/responsáveis e até de pessoas que não estão diretamente ligadas ao cotidiano da escola, foi possível perceber durante as observações realizadas na biblioteca da escola, campo de nossa pesquisa, que existem avanços, mudanças em relação a esse discurso. Embora ainda sejam necessárias algumas mudanças no atendimento realizado com os alunos na biblioteca escolar, as professoras por ela responsáveis têm demonstrado interesse em realizá-las e, sobretudo, incentivar o hábito e o gosto pela leitura nos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que, hoje em dia, muitas são as opções de lazer oferecidas às crianças, são televisores, computadores, jogos eletrônicos, celulares e todos os recursos que esses “aparelhos” proporcionam, ou seja, atividades mais ativas, atrativas e interativas do que as ofertadas nas escolas. Essa gama de entretenimentos, em relação à leitura literária, acaba sendo uma “dura concorrência”. Dessa forma, não basta apenas dizer aos alunos que ler é bom, é preciso mais. Então, cabe à escola, em geral, e à biblioteca escolar, em particular, promover atividades onde o livro e a leitura apareçam como “uma proposta sedutora, desafiadora e promissora” (LAGES et al, 2007, p. 32).

O(A) professor(a) responsável pela biblioteca escolar, em particular, tem grandes desafios no que se refere à leitura. Diante disso, é preciso incluir no seu cotidiano atividades de naturezas diversas, que vão além da chamada “hora do conto” ou da “leitura deleite”, para, dessa forma, promover o gosto e o hábito da leitura em leitores que possuem gostos e interesses variados.

Essas atividades de leitura devem cativar tanto os alunos mais novos quanto os mais velhos, visando a evolução até a fase

da leitura autônoma, voluntária. Vale ressaltar aqui que a leitura autônoma pode ser um grande propulsor do hábito de ler. Ao se perceber leitora, a criança poderá se sentir mais motivada a ler.

São recorrentes os discursos de que os alunos não gostam de ler, sobretudo os mais velhos. Talvez, antes de lançar o olhar para este fato, devêssemos nos questionar sobre os motivos desse “não gostar de ler”. Muitas podem ser as causas e, diante delas, “a nossa meta, profissionalmente falando, deve situar-se mais além: ajudar os nossos alunos a descobrir o prazer de ler, a felicidade que a leitura produz” (SOBRINO, 2000, p. 92), lembrando que esse é um processo longo, onde podem ocorrer avanços e recuos, mas que é preciso persistir e, sobretudo, motivar os alunos. De acordo com Petit (2009b, p. 171),

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, pode se tornar uma letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial.

Sabe-se que a leitura é um processo de interação entre o autor, o leitor e o texto, muitas vezes mediado pelo professor, que deve utilizar estratégias condizentes com o contexto e a situação vigentes, levando em consideração que o educar e o comunicar devem se sobrepôr à intenção de obrigar. Um trabalho pessoal e relacional, que respeita as particularidades dos alunos, em conjunto com toda a comunidade escolar e articulado a entidades extraescolares, pode favorecer o gosto pela leitura.

Apostar nas práticas diversificadas, nas várias metodologias, na formação continuada pode motivar os alunos, fazê-los descobrir o prazer de ler, fazê-los vivenciar e explorar diferentes modalidades de textos. Nesse sentido, a biblioteca escolar deve estar aberta aos seus leitores e desenvolver atividades que motivem o prazer “sem compromisso” da leitura.

Nessa pesquisa, foi possível constatar que a BE é um espaço vivo, sempre movimentado, sempre utilizado pelos agentes escolares

para diversos fins. No que se refere ao papel escolar da biblioteca, ela o cumpre bem. Os alunos mostraram saber utilizá-la, sabem como se comportar nela, conhecem o movimento de empréstimo de livros, conhecem seus equipamentos, têm liberdade para utilizá-la de várias formas. As atividades que nela são desenvolvidas pelas professoras privilegiam a leitura, mas a fazem, em sua maioria, com fins pedagógicos, ou seja, de forma escolarizada. Embora haja uma movimentação no sentido de desenvolver o encantamento com a leitura e o livro, essa “faceta” da leitura ainda precisa ser melhor desenvolvida pelos agentes escolares. Dessa forma, esses usos têm privilegiado a formação do “leitor escolar”, ou seja, os alunos que, na maioria das vezes, leem para desenvolver alguma atividade escolar ou para aprender algo relacionado ao que está sendo discutido nas aulas.

E o leitor literário? Para que a BE priorize a leitura literária ainda é preciso criar uma consciência geracional, como disse Nóvoa (2017). É preciso criar uma geração que priorize a leitura, sobretudo a literária. Uma geração que “quebre as amarras” do passado, que passe a olhar a BE como um espaço que lhe pertence, que não é sacralizado e onde não se sacraliza os livros. Mas um espaço que acolha o maior número de LEITORES. E os agentes escolares precisaram assumir essa responsabilidade.

A educação sempre foi leitura, afirma Nóvoa (2017). A capacidade de ler deve ser a base da educação. Mas não falamos da leitura mecânica, e sim da leitura das coisas, da realidade, dos livros, onde as diversas realidades “repousam”. O livro, no seu formato físico ou digital, sempre será a “porta principal” de entrada para a educação e para a cultura, no sentido mais amplo.

O gosto pela leitura é facilitado pelo hábito de ler. É preciso que se crie uma relação diária com a leitura. Leitura de vários gêneros, de várias coisas. Não precisamos ler apenas os chamados cânones, mesmo sabendo da sua inquestionável importância. Podemos e devemos ler muitas e diversas coisas: cordel, histórias em quadrinhos, cultura popular. É preciso se distanciar do que havia há séculos. Dessacralizar o livro, a biblioteca, é algo muito importante. Os melhores mediadores de leitura são aqueles que não cultuam o livro, mas o coloca “ao alcance” de todos. O livro literário precisa ser “democratizado”, deve estar totalmente inserido no cotidiano de

todos. A “banalidade” do livro vai oportunizar e promover a familiaridade que se pode ter com ele.

E o professor também deve ser um leitor, também precisa ter com o livro literário, com a leitura, uma relação próxima, encantada. Assim, ele poderá despertar nos outros o gosto pela leitura. Com isso, faz-se necessário o debate sobre as condições de trabalho dos professores para que eles possam ter mais possibilidades de encontros com a leitura. Uma BE com um bom acervo, bem equipada, bem estruturada, e o acesso à formação continuada para que eles possam promover uma biblioteca viva, latente é indispensável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADOLFO, Sérgio Paulo. Literatura e visão de mundo. In: RESENDE, Lucinea Aparecida (Org.). **Leitura e visão de mundo**: peças de um quebra-cabeça. Londrina: Atrito Art Editorial, 2005.

ANTUNES, Walda de Andrade. **Biblioteca Escolar**– Curso de atualização para professores; manual/Wanda de Andrade Antunes. São Paulo: Global, 2003.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I.P. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

BARCELLOS, Gládes Maria Ferrão; NEVES, Iara Conceição. **A hora do conto**: da fantasia ao prazer de ler. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1995.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene de Queiroz Ferreira (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. Anais. São Paulo: FAU/USP, 1985.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. São Paulo: Vozes, 2002.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIONISIO, Maria de Lourdes. **A construção escolar de comunidades de leitores.** Leituras do manual de Português. Coimbra: Livraria Almedina, 2000.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

GALLIAN, D.M.C. **A literatura como remédio:** os clássicos e a saúde da alma. São Paulo: Martin Claret, 2017.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION (IFLA). UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Directrizes da IFLA/UNESCO para biblioteca escolar. 2013.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAEGER, W. **Paidéia:** a formação do homem grego. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LAJES, Mário F. et al. **Os Estudantes e a Leitura.** Lisboa. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2007.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar:** teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1.º e 2.º graus: uma visão crítica. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada.** Campinas-SP, n. 30, pp. 39-79. jul-dez. 1997.

MELO, José Marques de. **Leitura:** Teoria e Prática, no 2, ano 2. Porto Alegre: ALB/Mercado Aberto, outubro de 1983.

MUELLER, Susana Pinheiro Machado. **Biblioteca e sociedade**: evolução da interpretação de função e papéis da biblioteca. R. Esc. Bibliotecon. UFMG, Belo Horizonte, v.13, n.1, p.7-54, mar. 1984.

NÓVOA, António Sampaio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OAKHILL, J.; GARNHAM, A. **Becoming a skilled reader**. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

OLIVEIRA, M. E; STOLTZ, T. **Teatro na escola**: considerações a partir de Vygotsky. Educar, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Editora UFPR.

PARRA, Nelson. **Planejamento de currículo**. Revista Nova Escola. nº 5. 1972.

PETIT, Michèle Petit. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Ed.34, 2009a.

PETIT, M. **A arte de ler**: como resistir à diversidade. SP: Editora 34, 2009b.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. SP: Biruta, 2009.

SANCHÉZ-FORTÚN, José. **Literatura infantil**: claves para la formación de la competencia literária. Málaga: Aljibe, 2003.

SANDRONI, Laura C; MACHADO, Luís Raul. **A Criança e o livro**: guia prático de estímulo à leitura. São Paulo, Ática, 1988.

SILVA, Maria Emília da; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Leitura para portadores de deficiência com necessidades especiais: relato de uma experiência. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 7, n. 1-2, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOBRINO, Javier García (Org.). **A criança e o livro**. A aventura de ler. Porto: Porto Ed. 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

VEIGA, Isabel & et al. **Lançar a rede de bibliotecas escolares**. Lisboa. ME. Coleção Educação para o futuro, 2001.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.015)

PRÁTICAS DE ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ESCOLA: OS SABERES DOCENTES EM AÇÃO

Sirlene Barbosa de Souza

Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, sirlene.souza@ufrpe.br;

Abda Alves Vieira de Souza

Professora Adjunta do Curso de Letras e Pedagogia da Universidade de Pernambuco – UPE, abda.souza@upe.br;

RESUMO

O ensino da língua escrita na escola deve possibilitar ao indivíduo uma melhor comunicação, tanto oral como escrita, em diversas situações de uso, bem como o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria língua. Nessa conjuntura, o trabalho com a análise linguística deve acontecer de forma articulada ao ensino da leitura, da oralidade e da produção de textos, buscando-se, desse modo, superar uma tradição centrada na memorização de regras como um fim em si mesmo e o rompimento com a artificialidade quanto ao uso da linguagem na sala de aula. Assim, nesse estudo temos como objetivo refletir sobre a construção das práticas pedagógicas de duas professoras que lecionavam nas séries iniciais do ensino fundamental, envolvendo atividades de produção textual e o ensino de alguns conteúdos pertencentes às práticas de análise linguística semiótica. Como discussão teórica, nos apoiamos nas ideias de autores contemporâneos que buscam refletir sobre o ensino da gramática e de produção de textos na escola e as metodologias adotadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas. Numa abordagem qualitativa a pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública de ensino das cidades do Recife e de Olinda/PE. Para

coletarmos os dados, realizamos observações participantes e entrevistas semiestruturadas, durante todo o processo investigativo, no interior das salas de aula. Os dados apontaram, os constantes movimentos e esforços das professoras de aproximar o ensino referente ao eixo da análise linguística daquilo que vem sendo apreendido a partir das mudanças/transformações originadas nos anos 1980: o texto como objeto principal do ensino de língua e o ensino da análise linguística atrelado ao texto.

Palavras-chaves: Produção de textos. Ensino de análise linguística; Fabricação docente.

INTRODUÇÃO

PARA INICIAR A CONVERSA...

No Brasil, nas últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa na escola vem sofrendo reestruturações, passando por redefinições bastante marcantes quanto à sua concepção e objetivos. Tais mudanças têm ocorrido tanto no âmbito do saber acadêmico, como nos textos do saber, repercutindo nas prescrições para o tratamento da produção de textos e da análise linguística, configurando-se, ainda que de forma tímida, em novas propostas curriculares e, por conseguinte, influenciado, de uma forma ou de outra, a prática pedagógica (SILVA, 2008).

Atualmente, pretende-se que o ensino do português se realize através de práticas de leitura e de produção de textos em situações o mais possivelmente reais e concretas de interlocução e através da prática de análise desses textos lidos e produzidos, ampliando os conhecimentos que o aluno já possui, conhecimentos esses vinculados às suas práticas linguísticas, culturais e sociais, vivenciadas dentro e fora da sala de aula (BATISTA, 1991; LEDUR, 1996; TRAVAGLIA, 1999 & GERALDI, 2003).

Uma vez que compartilhamos da ideia de que o ensino da língua deve possibilitar ao indivíduo uma melhor comunicação tanto oral como através da escrita em diversas situações de uso e o desenvolvimento da capacidade do usuário de refletir sobre a própria língua, entendemos que o trabalho com os eixos de ensino da Língua Portuguesa (oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística) devem acontecer de forma articulada, a fim de superar uma tradição de ensino centrada nos aspectos gramaticais, ou seja, na memorização de regras como um fim em si mesmo (GERALDI 2003a). Desse modo, as práticas de ensino devem ter como principal objetivo o rompimento com a artificialidade quanto ao uso da linguagem que se instaura na sala de aula, oportunizando assim, a aquisição e o domínio efetivo da língua padrão tanto na modalidade oral como escrita.

Em relação ao trabalho de produção de textos na escola – antes denominada redação – compreendeu-se que o seu objetivo deve ser o de desenvolver no aluno uma competência discursiva,

marcada por um bom domínio da modalidade escrita sem, no entanto, criar situações artificializadas possibilitando o usuário da língua utilizar os recursos linguísticos que julga mais apropriados para a manifestação verbal, aqueles que melhor atendam aos seus objetivos.

Dentro desse contexto, buscamos refletir sobre a construção das práticas pedagógicas de duas professoras que lecionavam nas séries iniciais do ensino fundamental, envolvendo atividades de produção textual e o ensino de alguns conteúdos pertencentes às práticas de análise linguística semiótica, conforme preconiza a BNCC (2018).

Entre o ensino de gramática e as práticas de análise linguística

O trabalho com a gramática normativa/prescritiva, objeto de ensino da Língua Portuguesa na maioria das escolas brasileiras, tem sido um assunto de grande polêmica e tem dividido opiniões, sobretudo de professores, quanto à importância/validação do seu ensino para a formação de leitores/escritores proficientes.

Sabe-se que hoje, o principal objetivo do ensino de língua materna é o desenvolvimento da capacidade de comunicação tanto oral como escrita do usuário de uma língua que ele mesmo já domina, no entanto, o que se vê nas escolas ano após ano, é que ela tem se preocupado em ensinar a forma "correta" de falar e escrever e busca fazer isso através de regras e exemplos tidos como bons para serem imitados na expressão do pensamento (LEDUR, 1996). Desse modo, o objetivo do ensino de língua materna era cumprir um programa pré-estabelecido, mas que não leva em conta as dificuldades dos sujeitos envolvidos no processo nem o uso efetivo da língua numa situação de interação verbal.

Mesmo em face dessas questões, não é lícito afirmar que a gramática não deve ser ensinada; na verdade, temos que nos perguntar sobre "para que e como ensiná-la". Mendonça (2006) corroborando com Geraldi (2003) pontua que o termo análise linguística "surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua" (p.205).

Assim, corroborando com a autora supracitada, esse autor esclarece que a análise linguística seria ao lado da leitura e da produção de textos, a unidade de ensino em que se analisam os recursos expressivos da língua, considerada esta como uma produção discursiva.

Vale salientar que, no ensino da análise linguística, o trabalho com a gramática normativa não está descartado, pelo contrário. Porém, não se constitui como seu objeto de ensino, está sim, englobada no ensino assim como outros aspectos, mas num paradigma diferente, já que os objetivos a serem alcançados são outros.

Levando em consideração que as crianças, antes mesmo de frequentarem a escola, já fazem uso da gramática e o falante usa as regras gramaticais, mesmo sem saber identificá-las, pois é capaz de operacionalizá-las ou pensar sobre elas, além de derivarem regularidades presentes no sistema gramatical, o ensino da gramática tradicional perde completamente a sua relevância (MURRIE, 1994). Partindo do pressuposto, de que o estudo puro e simples da gramática não é condição para a formação de leitores e escritores competentes, conclui-se que a aquisição da linguagem e a organização do discurso se darão a partir da vivência de diferentes práticas simbólicas. Para Ledur (1996) é mergulhada no texto que a criança naturalmente conhecerá a gramática; é com criatividade que o professor fará com que o aluno encontre na leitura e na prática do texto escrito o prazer de aprender e dominar o idioma.

Conforme o autor referendado, Geraldini (2003) e Travaglia (1999), a transformação do ensino da língua materna, no sentido de um trabalho que possibilite ao aluno apropriar-se dos recursos expressivos da língua de forma reflexiva, significativa e contextualizada, não é uma tarefa simples, mas possível e fundamental para a formação de escritores proficientes.

Produção de textos: construção de significado(s) e condições de produção

Até a década de 1970, as práticas de leitura e escrita consistiam no uso e na produção de textos curtos, construídos com as famílias silábicas. Tratava-se de textos vazios de significação, na maioria das vezes um amontoado de frases, enfim, textos que não

existiam fora do ambiente escolar. Com isso, passava-se aos alunos a ideia de que “ler e escrever não tem função fora da escola”. As crianças não viam praticidade ou utilidade nesses atos e o trabalho com a leitura e a escrita centrava-se unicamente na codificação e decodificação de palavras e frases.

Apesar de nos anos 1980, com a virada pragmática no ensino de Língua Portuguesa, o texto vir a se tornar o objeto de estudo dessa disciplina, o que se tem assistido ao longo dos anos, na maior parte das escolas brasileiras, é que o trabalho com o texto tem se constituído como “gancho” pra se trabalhar aspectos gramaticais e não como condição de produção de sentidos. Sobre esse fato, Mendonça (2006) aponta que alguns professores, ao afirmarem trabalhar com a gramática de forma contextualizada, parecem estar, na verdade, mascarando uma prática de análise morfosintática de palavras, expressões ou períodos abordados a partir do texto, ou seja, o trabalho com a texto parece estar servindo de pretexto para o trabalho da análise da gramática tradicional. Dessa forma, as práticas de produção de texto têm servido para avaliar as competências linguística dos alunos, quase que exclusivamente, quanto aos aspectos gramaticais, sem levar em consideração o objetivo fundamental dessa prática, que é o de formar escritores competentes, que façam uso da escrita para interagir nos diversos contextos em que ela está inserida.

É necessário, portanto, desde as séries iniciais, conscientizar o aprendiz de que o ato de escrever pressupõe, segundo Geraldini (2003) a existência de cinco aspectos a serem considerados: *ter o que dizer; ter motivos para dizer o que se tem que dizer; ter um interlocutor; constituir-se como interlocutor enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e escolher as estratégias certas para realizar estas ações.* De posse dessas informações, o aluno-escritor terá mais condições de elaborar melhor um texto.

Ao dar início ao processo de produção de um texto se faz necessário entender que ele é uma unidade de linguagem em uso, isto é, que escrever é o ato de produzir textos em uma situação real de comunicação. Para formar um escritor competente é preciso apostar numa proposta educativa com base no diálogo, na formação de cidadãos que tenham liberdade para ler, escrever e interpretar o mundo, para refletir e criticar a realidade. Ao entrar

na escola o aluno já apresenta uma enorme bagagem de conhecimentos prévios, e é utilizando esse saber extraescolar como ponto de partida que o professor o ajudará a ampliar seu potencial linguístico. Quanto mais as crianças convivem em ambientes letrados antes e depois de iniciar a educação formal, mais cedo elas se motivam para escrever. A vivência com diversos textos irá ajudá-las a conhecer e a interagir com diferentes tipos, possibilidades e manifestações da língua escrita.

Escrever é interagir. Geraldi (2003) afirma que interage aquele que tem o que dizer (sequência de afirmações em relação ao mundo que o cerca), a quem dizer (interlocutor real), o porquê e o para quê dizer (objetivos a que se propõe e aos assuntos tratados). O aluno deve adquirir progressivamente uma competência em relação à linguagem, a fim de que possa resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a liberdade de uma participação no mundo letrado, para que possa assumir a sua própria palavra produzindo textos coerentes, coesos e eficazes.

Produção de textos e análise linguística: tecendo conexões

Ao iniciar o trabalho de produção de textos, é necessário compreender que a aprendizagem da língua não se faz rompendo com a oralidade do aluno. Segundo Nóbrega (2000), aprender a escrever é quase que aprender uma outra língua, já que a escrita não corresponde à fala de ninguém. A criança precisa conhecer as diferenças existentes entre a língua que ela fala e a língua escrita, é escrevendo que vai aprender a escrever, é participando de situações comunicativas a distância que construirá as representações de como escrever. É preciso, se ter em mente, ainda, que ao produzir um texto, esse processo não começa e termina com as primeiras e últimas palavras registradas - ele é decorrente de um curso de eventos cujas atividades antecedem a produção (desencadeamento) e vai além da produção escrita propriamente dita (repercussão).

Desse modo, faz-se necessário que o aluno conheça os elementos que caracterizam um texto, que fazem dele uma ocorrência linguística escrita ou falada, de qualquer extensão, dotada de uma unidade sócio comunicativa, semântica e formal (Costa Val, 1991).

Propor atividades que antecedam a produção do texto escrito possibilita ao aluno pensar, refletir, coletar informações sobre o tema proposto, sobre o gênero a ser produzido, a estética adequada ao texto que se pretende escrever... Tais atividades podem centrar-se, ainda, no diálogo, no levantamento dos conhecimentos prévios, na leitura, nos exercícios escritos, nas dramatizações, etc.

Outro fator imprescindível que oportuniza ao aluno refletir sobre a língua é o trabalho de revisão, reescritura e avaliação do texto. Muitas vezes o aluno costuma escrever seu texto sem ter feito um esboço, sem pensar sobre o que vai apresentar – contenta-se com uma única versão. É necessário que ele rascunhe o que está pensando, que perceba a “provisoriidade dos textos” e que reflita sobre o que está produzindo, analisando todo o processo de (re) escrita. A revisão de texto permite ainda ao produtor ver seu texto numa outra perspectiva uma vez que ao produzir inicialmente tem sua atividade reflexiva voltada para determinados aspectos que após serem revistos ele poderá centrar seus esforços em questões mais pertinentes ao plano textual discursivo, além de focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas para que reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia.

Segundo Rocha (1999), a reescritura de um texto oportuniza a criança a reelaborar concepções acerca da estrutura do texto, reescrevendo-o, ela pode analisá-lo e verificar se faltam ou não informações, se a letra está legível, se a estética e a estrutura estão adequadas.

Acreditamos que as habilidades necessárias que devem adquirir o escritor são construídas ao longo do tempo, o aluno aprende a escrever, escrevendo sendo ensinado a fazê-lo. Através das práticas de leitura e de produção de textos ele terá condições reais de desenvolver seu potencial crítico-reflexivo, adquirindo novas formas de expressão e interação com seu interlocutor de maneira adequada e criativa; assim, um texto escrito é o resultado de um processo em que ocorreu a transformação de um significado em forma.

METODOLOGIA

Nesse estudo, investigamos as práticas de ensino de duas professoras que lecionavam em turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de conhecer e refletir sobre a construção das suas práticas pedagógicas no tocante às atividades de produção textual e o ensino de alguns conteúdos pertencentes às práticas de análise linguística semiótica. Destacamos que a escolha por esses anos se deu porque, em se tratando do ensino da análise linguística, esse trabalho fica mais evidente nas séries mais avançadas, uma vez que, nas séries iniciais, o trabalho com a língua escrita encontra-se mais voltado para a aquisição da escrita, propriamente dita.

As observações das aulas das professoras ocorreram em duas escolas distintas, sendo uma delas, pertencente à rede de ensino municipal da cidade de Recife/PE e, a outra, à rede municipal de Olinda/PE. Foram realizadas um total de 12 observações na sala de aula da professora Elieci e 10 observações na classe da professora Ana, no período compreendido entre os meses de agosto a novembro de 2009.

Nesse estudo, optamos pela abordagem qualitativa por essa envolver a apreensão de dados descritivos, os quais são obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, retratando, desse modo, a perspectiva dos sujeitos que dela participam (BOGDAN

BIKLEM, 1982). Também fizemos uso de alguns instrumentos de coleta de dados da etnografia da pesquisa escolar, etnografia essa que, desde o final da década de 1970, vem ganhando crescente aceitação na área de Educação. É importante destacar que, o termo “etnografia” ao adentrar no campo educacional, sofreu adaptações, o que o afastou um pouco, do sentido original adotado por antropólogos e sociólogos, obtendo assim, um sentido próprio (ANDRÉ, 2005).

Com o objetivo de conhecermos mais de perto a forma pela qual as professoras construíam as suas práticas de ensino e as atividades que propunham para o trabalho com a análise linguística e a produção de textos, fizemos a opção pela observação participante pelo fato de esta possibilitar “um contato pessoal e estreito do

pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26) e por estarem relacionadas “à valorização do instrumental humano, característica da tradição etnográfica” (ALVES-MAZOTTI & GEWANDSZNADJER, 1999; p. 166).

Para tal, fizemos uso de gravação em áudio e de anotações no diário de campo. Durante a entrevista com as docentes, solicitávamos às mesmas que explicitassem as suas opções tanto em relação aos assuntos abordados e aos materiais e recursos didáticos utilizados como em relação às metodologias adotadas na condução das atividades.

Quem eram as professoras investigadas?

A professora Elieci¹ à época, lecionava em uma escola pertencente à rede municipal de Recife. Na ocasião da realização da coleta, a docente estava com 38 anos de idade e atuava como professora polivalente (pelo oitavo ano consecutivo) em turmas de 5º Ano nos turnos da manhã e da tarde, ambas na mesma escola, totalizando 40 horas semanais de regência. Por ocasião da entrevista, ela nos informou que estava no exercício do magistério desde 1997 e que havia cursado o magistério na Escola Estadual de Olinda no período de 1992 a 1996, possuía licenciatura plena em Letras (curso iniciado em 1998 e concluído no ano de 2002).

A docente nos contou que a admiração que tinha desenvolvido por um de seus professores da disciplina de Língua Portuguesa a havia imensamente motivado e auxiliado na aprendizagem dos conteúdos gramaticais e que o estudo das regras e de seus usos era muito “desafiador”. Ainda segundo ela, foi a prática desenvolvida pelo seu antigo professor (embasada no ensino da gramática normativa) que lhe possibilitou o ingresso imediato na universidade.

A segunda professora investigada, Ana, no período da nossa coleta estava com 32 anos de idade e trabalhava como professora polivalente nas redes de ensino de Jaboatão dos Guararapes e de Olinda, ambas em Pernambuco. Na rede de Jaboatão, ela lecionava em uma turma de EJA no período noturno e na rede de Olinda, por

1 Salientamos que a explicitação dos nomes das professoras nesse trabalho foi uma opção das mesmas.

sua vez, ministrava aulas em uma turma do 5º Ano, no horário da tarde, perfazendo nas duas redes de ensino, um total de 40 horas de regência semanais.

A docente possuía uma experiência de 15 anos de regência em salas de aula, iniciada em 1995, todos eles exercidos no sistema municipal de ensino. Ana nos informou que havia concluído o magistério no ano de 1994, na Escola Estadual de Olinda e que já no ano seguinte, submeteu-se ao vestibular da UFPE, onde foi aprovada para cursar Pedagogia, curso esse, concluído no ano de 2000. No mesmo ano em que ingressou na universidade, a docente afirmou que se submeteu ao concurso público para professores da rede de ensino de Jaboatão dos Guararapes, que foi aprovada e deu início à sua carreira docente, conforme pontuamos anteriormente. Ana especializou-se em Gestão Escolar pela mesma instituição que fez sua graduação e concluiu o curso no ano de 2002. Sobre a sua opção pela formação acadêmica que possui, afirmou que suas escolhas se pautaram no desejo de se especializar na área que atuava.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção, apresentaremos alguns resultados acerca dos dados por nós coletados. Buscaremos refletir sobre as atividades de produção de textos propostas pelas professoras em suas salas de aula e como estas se aproximavam/afastavam-se da proposta de um ensino articulado entre com o trabalho de análise e reflexão sobre a língua.

Com a intenção de conhecermos, analisarmos e refletirmos sobre as práticas de ensino desenvolvidas pelas docentes iniciaremos apresentando algumas colocações das docentes em relação às suas concepções de língua e ao trabalho com a língua portuguesa nas suas classes, como um todo e, sobre o ensino da análise linguística e produção textual, de forma particular.

O que pensavam e diziam as professoras?

Quando indagada quanto aos objetivos que possuía ao trabalhar Língua Portuguesa em sua sala de aula, a professora Elieci pontuou que o seu ensino deve ter como objetivo principal, levar os

alunos a ler e escrever corretamente e acrescentou que buscava trabalhar, principalmente, as regras gramaticais e a ortografia com seus alunos porque acreditava que o domínio de tais habilidades oportuniza o aluno a escrever bem e corretamente, condição essa, fundamental para que o indivíduo “sobreviva” no mercado de trabalho competitivo como o nosso.

“Acho que é indispensável ensinar as regras e a questão da ortografia aos alunos para que eles possam aprender a escrever certo. Numa redação pra conseguir uma vaga de emprego, né? Por exemplo... quem não sabe escrever certo, tem um bocado de erro... já tá desclassificado, né?”

Em relação ao ensino dos conteúdos gramaticais, ela declarou:

“É preciso trabalhar os aspectos da gramática para que os alunos saibam a forma adequada de se escrever. Hoje em dia existe uma discussão de que não se deve ensinar gramática, mas nos concursos públicos, nos vestibulares... ela é cobrada.e aí? Se os meninos não souberem?... Os meninos têm que saber pronome, verbo, plural... a questão da pontuação... essas coisas... Agora, o ensino da gramática deve acontecer de forma contextualizada... dentro do texto...”

A fala de Elieci parece confirmar a ideia de Batista (1991) de que a gramática normativa tem sido vista, ao longo dos anos, como a responsável por orientar as práticas linguísticas, com o objetivo de tornar mais eficaz a comunicação dos usuários tanto oralmente, como através da escrita.

A docente afirmou, ainda, acreditar no trabalho com a gramática de forma contextualizada, a partir do texto, no entanto, o que evidenciamos através de exemplos que a mesma apresentou sobre como fazia para trabalhar nessa perspectiva em sua sala de aula, podemos perceber que o texto parece estar servindo como pretexto para trabalhar aspectos gramaticais, como aponta Mendonça (2006).

“Eu faço assim... por exemplo, eu trabalho o texto, faço a leitura, converso com eles (alunos), faço perguntas sobre a história, sobre o gênero, o autor, perguntas de compreensão e SÓ (pronuncia com bastante ênfase) depois é que eu trabalho a gramática... peço pra eles procurarem palavras com certo número de sílabas, classificarem algumas frases... se é afirmativa, negativa... aí aproveito pra trabalhar a pontuação... identificar se a concordância tá certa, circular os verbos... tudo dentro do texto e só depois que eu já trabalhei toda a parte de leitura e compreensão.”

No que concerne ao trabalho com a produção textual, Elieci explicitou que para propor esse tipo de atividade é necessário criar condições para que os alunos escrevam sobre o gênero e a temática que lhe for solicitado. A mestra, discorrendo sobre esse assunto, elencou que o trabalho com a escrita de textos começa antes e vai além da escrita propriamente dita.

“Quando a gente pede para o aluno escrever um texto, a gente tem que dar subsídio pra ele escrever... como é que ele vai falar de uma coisa que ele não sabe? Primeiro a gente trabalha um texto, faz leitura, discute e só depois é que pede para eles escreverem.”

Sobre a articulação entre o trabalho de produção de textos e análise linguística, a docente afirmou que após a escrita dos alunos, é possível trabalhar os aspectos gramaticais e a coerência do texto, levando os alunos a refletirem sobre o que escreveram e fazer os ajustes que forem necessários para a fluidez do mesmo. Vejamos, a seguir, como ela diz trabalhar nessa perspectiva, na sua sala de aula:

Pedir para as crianças fazerem texto é muito importante porque é nele que a gente pode ver se eles aprenderam direito, mas isso a gente faz analisando, pega o texto do próprio aluno pra poder trabalhar... Por exemplo, eu trabalho a gramática a partir do texto. Depois que os alunos terminam de escrever os textos, seleciono alguns deles para escrever no quadro, sem identificar a quem pertence. Aí, vou fazendo a correção junto com a classe... Observamos a ortografia, a pontuação, os parágrafos, os substantivos... se o plural das palavras tá correto, eu leio o texto do aluno que tá no quadro e os alunos mesmos já vão dizendo se tá faltando letra ou se tem alguma letra errada, se o artigo tá combinando ou não com a palavra... tudo aquilo que a gente viu de gramática pode ser trabalhado no texto... também observamos se o título está coerente com o que ele escreveu, se num foge da ideia do texto... essas coisas.

Como podemos perceber na fala da mestra, que, embora a mestra aborde outros aspectos que oportunizem o trabalho de análise e reflexão da língua, há um privilegiamento dos aspectos gramaticais. Diante da análise dos dados coletados na entrevista com a mestra, percebemos a tentativa da mestra em se aproximar da proposta atual para o trabalho articulado entre os eixos da língua, mais precisamente, entre o trabalho com a produção textual e a práticas de análise e reflexão da língua.

A professora Ana, por sua vez, ao apontar os seus objetivos para o trabalho com a língua materna na sala de aula, afirmou que sua pretensão era fazer com que os alunos percebessem a funcionalidade da língua e tivessem a oportunidade de conhecer e interagir com os diversos textos que circulam socialmente, a fim de estabelecer uma comunicação mais eficaz entre os seus usuários, nas mais diversas situações:

“A gente tem que pensar por que é que a língua existe, qual é a funcionalidade da Língua Portuguesa. Então o menino não está na escola só pra aprender o substantivo, o adjetivo [...]. Então a língua tem uma funcionalidade. Primeiro qual o meu objetivo para o ensino de Língua Portuguesa? É estabelecer uma comunicação entre as pessoas de uma forma geral... Para que os indivíduos possam se comunicar, interagir... Então é a linguagem oral e escrita, para que o indivíduo seja capaz de estabelecer essa comunicação nas mais diversas situações da vida. O que eu pretendo? Que os alunos conheçam os diversos textos sociais, né? E que possam interagir entre eles (indivíduos) de forma lida e de forma escrita, ou seja, tenha capacidade de conhecer, reconhecer e interagir com ele, tanto oralmente como por escrito, né? Assim, que eles saibam qual é a função daquele texto na vida deles. Saber como utilizar esses diversos textos nas situações do dia-a-dia.

As colocações da professora nos apontam que a concepção subjacente à sua prática de ensino parece estar baseada numa perspectiva sociointeracionista da língua. Ao expor suas intenções para o trabalho com a língua, percebemos que há em sua fala, uma preocupação em levar os seus alunos a interagir de modo eficiente nas diversas situações comunicativas vivenciadas no seu dia-a-dia, levando-os, desse modo, a compreender a função social da leitura e da escrita.

Em relação ao trabalho com o eixo da análise linguística na sala de aula, Ana declarou:

“A gramática tem que ser enfocada, porque quando a gente lê, quando a gente escreve, tem regra, tem norma... Eu parto do pressuposto de que o aluno sabendo a gramática vai escrever melhor e vai cometer menos erros ortográficos, então ele não vai só organizar esse texto melhor por escrito e oralmente, mas ele também vai ler melhor, escrever melhor e falar melhor. Eu acho que aprender as nomenclaturas e os conceitos vai surtir uma melhor compreensão dos textos orais e escritos”.

As colocações da mestra em relação à aprendizagem de nomenclaturas e conceitos dos aspectos gramaticais expressas no último trecho de sua fala parece refletir a tradição que se instaurou ao longo da história do ensino de língua em nossas instituições escolares: a preocupação da escola, ano após ano tem sido a de ensinar aos discentes a forma “correta” de falar e escrever, através de regras e exemplos tidos como bons para serem imitados na expressão do pensamento (LEDUR, 1996 e TRAVAGLIA, 1997).

No entanto, em outro momento da entrevista, a professora explicitou que as suas experiências enquanto docente demonstravam que a aprendizagem da gramática não garantia a formação de bons produtores de textos. Contrariando as afirmações que havia feito anteriormente, a docente disse acreditar que a formação de bons leitores e escritores de texto se dava através da prática, dito em outras palavras, a partir do exercício constante da leitura e da escrita de textos. Eis o trecho do seu depoimento, a seguir:

“Eu acho que a gramática devia ajudar a escrever mais e escrever melhor, mas a minha experiência tem mostrado que não, que necessariamente, assim, num tem essa coisa de causa-consequência: Então estuda muita gramática, sabe muita gramática, sabe escrever muito bem... eu acho que não tem essa relação de causa-efeito, não! Eu acho que não garante que os alunos serão bons leitores e bons escritores, não! A minha prática tem mostrado isso! Pra você escrever melhor e ler melhor, é um exercício constante. Se eu quero ler melhor, eu vou ter que tá lendo sempre, se eu quero escrever melhor, também tenho que tá escrevendo sempre. Na própria leitura eu vou tá aperfeiçoando tanto a leitura, como também aperfeiçoando a minha escrita.”

O fato de a mestra explicitar que em suas experiências docentes o ensino dos aspectos gramaticais não tem atendido ao objetivo de formar leitores e escritores proficientes, mas ainda assim investir nesse ensino, parece-nos ter uma estreita relação com a forma de conceber a língua de um conjunto de formadores de opinião que atuam no sentido de reforçar os valores de senso comum: “a escola ensina assim porque a sociedade exige – e a sociedade exige porque a escola ensina assim” (BRITTO, 1997; p. 185).

Uma análise mais ampla dos depoimentos das duas docentes nos leva a corroborar com as afirmações de Chartier (2007) de que os professores, ao falarem sobre o seu ofício, situam suas ações no terreno da moral (altruísta ou idealista) e do testemunho pessoal, em detrimento da avaliação objetiva das mesmas e/ou dos saberes teóricos.

O que as professoras faziam em suas salas de aula? As atividades propostas para o ensino da produção textual e análise e reflexão sobre a língua

Ao explorarem as questões relacionadas ao eixo da análise e reflexão sobre a língua articulada ao ensino de produção textual, Elieci e Ana buscavam conciliar em suas práticas os modelos de ensino tradicional da gramática e o estudo da língua através das práticas de análise linguística. Tais comportamentos evidenciam o momento de mudanças/transformações vivenciadas por elas em relação aos objetivos que possuíam para o trabalho com a língua e com a gramática, na escola.

Assim, observamos que ao trabalharem com diversos gêneros textuais, as professoras buscavam criar situações onde a reflexão acerca dos recursos linguísticos empregados nos textos pudesse ser suscitada, levando os aprendizes a perceberem os efeitos de sentido provocados pelos mesmos e sua importância na/apara a construção do sentido do texto. No tocante ao trabalho com a produção de textos, as docentes fizeram uso dos momentos de produção de textos para explorar alguns aspectos linguísticos, os quais se constituíram como ricas oportunidades para promover a reflexão sobre os aspectos da textualidade, oportunizando aos alunos em condições reais, o desenvolvimento do seu potencial crítico-reflexivo

e de adquirir novas formas de expressão e interação com seu interlocutor (GERALDI, 1997).

Percebemos na prática da professora Elieci, um cuidado em criar condições de produção antes, durante e após a escrita de textos: As estratégias utilizadas eram variadas e partiam sempre do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero trabalhado - estrutura, finalidade, funcionalidade, suporte textual, entre outros -, da temática a ser abordada, da exploração de aspectos referentes à textualidade - fatores pragmáticos, semânticos e formais (COSTA VAL, 1991) -, bem como das dinâmicas de revisão e refacção desses textos.

Vale salientar que ao sugerir atividades de escrita de textos, a mestra também procurou criar situações de circulação social para essas produções e de apresentar aos discentes, interlocutores outros para os seus textos que não fossem apenas o grupo de colegas de sua sala de aula ou ela mesma. Assim, fazendo uso dessas táticas, Elieci dava conta de discutir alguns elementos apresentados pelos alunos em seus textos, incitando-os a analisarem suas próprias escritas e refletirem sobre a forma mais adequada de apresentá-los aos seus leitores, através das práticas de revisão e refacção dos mesmos.

Consideramos que tal direcionamento se configura como uma rica oportunidade para, entre outras coisas, oportunizar aos alunos a percepção sobre a função social da escrita. Em relação à dinâmica de reescritura dos textos, Rocha (1999), explicita que tal atividade oportuniza a criança a reelaborar concepções acerca da sua estrutura, reescrevendo-o ela pode analisá-lo e verificar se faltam ou não informações, se a letra está legível, se a estética e a estrutura estão adequadas, se o emprego dos recursos linguísticos está adequado, etc.

Outro ponto que merece destaque, diz respeito ao fato de que nenhuma atividade de produção textual por ela proposta, aconteceu de forma isolada. Pelo contrário! Estas eram resultados de uma sequência de atividades que ela vinha propondo com um determinado gênero e/ou temática discutida. Vejamos a seguir, como Elieci conduziu uma dessas atividades em sua sala de aula:

- A professora **Elieci**, após a leitura e da exploração oral e escrita da história “Um passeio no passado”, separou os

alunos em grupos e entregou-lhes alguns folhetos informativos do DETRAN para que lessem e discutissem entre si, as informações neles contidos.

P: Agora dando continuidade ao nosso projeto do trânsito², nós vamos fazer uma atividade em grupo. Cada grupo vai receber um folheto informativo desse aqui. Então, cada um tem um título diferente, por exemplo, esse daqui tem: “Pequenos pedestres, grandes cuidados”. Então o que vocês vão fazer? Vão ler o que tem de informação nesse folheto, vão discutir com o seu grupo o que acham que de mais importante tem aqui que você pode repassar para a sua turma como orientação. Nós ouvimos aqui as duas histórias, a da cidade de Paraíso, num foi? E a viagem ao passado de Teco, né?

T: Fooooooooiiii!

P: Teco viajou no passado e fez essa comparação: como era o trânsito no passado e também a cidade de Paraíso com a cidade de Piração. Então para que esses folhetos? Para que a gente aprofunde mais os conhecimentos sobre como melhorar o comportamento no trânsito, e tem essas informações aqui, certo? Cada grupo vai receber um tipo diferente.

A: Tia, não entendi direito...

P: A atividade vai ser a seguinte: Vocês vão ler o texto, vão discutir com o seu grupo quais são as informações que vocês acham mais necessárias repassar para a turma, porque cada grupo depois, vai confeccionar um cartaz com essas informações e vai apresentar para a turma toda, entenderam? Vai repassar essas informações, de acordo com o tema do folheto que vocês estiverem trabalhando. Esse aqui, por exemplo, é “Pequenos pedestres, grandes cuidados”, já esse aqui é

2 A escola onde Elicci trabalhava estava envolvida em um projeto sobre a conscientização acerca dos cuidados no trânsito desenvolvido pelo DETRAN em parceria com algumas escolas da rede municipal de Recife.

“Necessidades especiais merece atenção especial”. Então você vai ver as informações que tem aqui e vai tentar repassar para o cartaz e, em outro momento, você vai apresentar para a sua turma.

Depois eu vou expor esses cartazes com essas informações num painel, para que essas informações não fiquem só aqui na turma... além de vocês apresentarem aqui na turma, eu vou fazer a exposição dos cartazes ali (apontou para o pátio) para que essas informações cheguem aos outros colegas da escola e para as outras pessoas que convivem aqui também.

A: Eita, a gente tem que caprichar, né tia? Para os outros entenderem o que a gente escreveu, né?

P: Exatamente! Toda vez que a gente for escrever um texto, tem que pensar em quem vai ler o texto! Vocês podem utilizar jornais, tem revistas, gravuras, desenhar... mas no primeiro momento, agora, vocês vão fazer a leitura do texto, discutir com o seu grupo e organizar as ideias no caderno. Vão pensar em como é que vocês vão fazer o seu cartaz e quais as informações que serão colocadas, entendeu? Mas agora, antes de vocês escreverem o texto, a gente vai pensar no que a gente vai colocar nele. Lembrem-se que o texto é para ser escrito num cartaz... não pode ser muito longo? Tem que ser objetivo, apresentar todas aquelas características que eu já expliquei pra vocês! O tamanho da letra, do título, essas coisas... Vocês sabem porque já fizeram cartazes outras vezes e eu já expliquei como deveria ser organizado o texto. É só lembrar!

A: Tem que ter cuidado pra não botar muita coisa, muita informação, né?

Então depois a gente vai ver como está essa organização, aí num outro momento, é e vocês vão fazer o cartaz, aí é que eu vou dar a cartolina, entenderam? O primeiro momento é de leitura e compreensão... depois a gente vê como deve ser feito o cartaz.

Conforme podemos verificar nos extratos apresentados, Elieci buscou explorar a produção de textos a partir de situações que já vinham sendo trabalhadas com os alunos na sala de aula (projeto sobre o trânsito). Assim, ao dar o comando para a realização da atividade, a mestra retomou os textos abordados por ela em outros momentos como forma de ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática que eles iriam escrever.

Acreditamos que a tática utilizada pela mestra é de fundamental importância para levar o aluno a perceber que o processo de produção textual não começa e nem termina com as primeiras e últimas palavras registradas, pois que ele é decorrente de um curso de eventos cujas atividades antecedem a produção (desencadeamento) e vai além da produção escrita propriamente dita (repercussão). Como bem coloca Smolka (1988), a situação que desencadeia a atividade já começa a prefigurar o texto, pois caracteriza seus propósitos e destinação e antecipa as possibilidades de repercussão

Observamos, também, que antes de solicitar que os alunos escrevessem seus textos, a mestra sugeriu que os mesmos realizassem a leitura dos panfletos distribuídos por ela, discutissem nos grupos a temática a ser tratada e escrevessem uma primeira versão daquilo que seria apresentado nos cartazes a serem confeccionados em um momento posterior.

A condução da atividade por Elieci, também permitiu que os alunos, ao rascunharem suas ideias, pudessem perceber a “provisoriamente dos textos” refletindo sobre o que estavam produzindo, analisando todo o processo de (re) escrita.

P: Não esqueça minha gente, que ao terminar de escrever o texto, não quer dizer que ele já tá pronto, lembrem o que eu disse. É preciso reler o texto, ver se as ideias estão claras, se tá coerente com o que foi pedido, verificar se está faltando algum sinal de pontuação, olhar a ortografia das palavras, ver a concordância, a repetição de palavras para substituir por outras que tenham o mesmo sentido... tudo isso eu já expliquei a vocês!

Para Rocha (1999), o trabalho de revisão e reescrita do texto é de fundamental importância por oportunizar a criança a reelaborar concepções acerca da estrutura do texto, analisar e verificar se faltam ou não informações, se a letra está legível, se a estética e a estrutura estão adequadas. Segundo esse estudioso, a revisão de texto também permite ao produtor ver seu texto numa outra perspectiva, uma vez que ao produzir inicialmente tem sua atividade reflexiva voltada para determinados aspectos que após serem revistos ele poderá centrar-se em questões mais pertinentes ao plano textual discursivo, além de focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas para que reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia.

Salientamos que a exploração dos recursos linguísticos empregados nos textos pelos discentes não aconteceu apenas no momento de revisão e reescrita dos textos, mas, também, durante a escrita dos mesmos a partir das dúvidas dos alunos quanto à melhor forma de escrever as informações, o tipo de letra adequada a serem usadas nos títulos, o emprego dos sinais de pontuação mais adequados para causar os efeitos de sentido pretendidos, a grafia de algumas palavras, entre outros aspectos. Essa dinâmica desenvolvida por Elieci é de suma importância para o trabalho de análise e reflexão sobre a língua, pois como bem coloca Geraldi (2006) o trabalho com essa unidade de ensino não pode restringir-se à higienização do texto dos alunos quanto aos aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se, assim, a correções, mas “trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (p.74)

Ainda em relação aos comandos dados pela mestra para a realização da atividade, verificamos que ela criou uma situação de circulação social para as produções dos alunos, levando-os a pensar nos seus interlocutores e a refletir sobre a maneira mais oportuna de apresentar suas ideias ao leitor. Desse modo, após escreverem a versão do texto em seus cadernos, Elieci entregou as cartolinas para que os aprendizes confeccionassem os cartazes apresentassem oralmente, o trabalho para toda a turma. Esse momento também foi aproveitado por ela para refletir com os alunos questões

relacionadas à organização dos textos em relação aos aspectos discursivos, textuais e gramaticais.

- A professora **Ana**, por sua vez, em continuidade a aula em que trabalhou o texto a leitura do texto “A casa” de Vinicius de Moraes, propôs a produção coletiva de um poema no quadro, utilizando este como modelo. Ela, então, solicitou que os alunos escolhessem uma temática para ser abordada na poesia a ser construída e chamou a atenção deles acerca das palavras a serem usadas em sua composição. Ana também enfatizou que os alunos deveriam, ao pensar nas estrofes, escolher palavras que rimassem e, ao mesmo tempo, fizessem sentido no contexto em que seriam empregadas.

Assim, à medida que os discentes iam apresentando suas sugestões, buscavam no poema “A casa” a referência para a escrita, lendo-o várias vezes, comparando o quantitativo de versos e estrofes usados pelo autor, o ritmo e a sonoridade causada pelas palavras empregadas. A transcrição a seguir, nos mostra essa dinâmica desenvolvida por ela:

P: Todo mundo aqui já conhecia esse texto, né? Muito bem, agora o que é que a gente vai fazer? Nós vamos fazer a mesma coisa que a gente fez com o texto das borboletas... (poema de Vinicius de Moraes trabalhado em uma aula posterior) o que foi que a gente fez com o texto das borboletas? A gente fez o quê, Andreza?

A: Fez outra poesia.

P: A gente criou uma outra poe...?

T: siiiiiiaaaaaaa!!

P: Então vejam só! Com a casa (apontou para a poesia escrita no quadro), a gente vai criar uma poesia coletivamente, observando as estrofes e versos dela. Eu vou começando, eu vou escrevendo, vocês vão me dizendo e a gente vai construindo,

ok? Vamos ajudar tia Ana agora? Vejam, aqui começa “A casa” (referindo-se ao título da poesia), a gente vai falar sobre o que?

A: A maaaassa!

P: Vejam, Sara tá propondo falar sobre a massa. Massa de quê, Sara? De bolo, de pão?... Todo mundo concorda que seja a massa? (alguns alunos responderam afirmativamente, a maioria de forma negativa).

A2: A sala tia!

P: A sala? E aí, o que vocês acham?

A3: É tia, é!

T: Éééééé!

P: Então vamos lá! Qual vai ser o título?

T: A salaaaa! (a mestra escreveu o título no quadro)

P: Aqui começa... Era uma casa... vai ficar como?

A: Era uma sala...

A2: Era uma sala derrubada.

P: A gente vai usar o mesmo engraçada ou vai substituir por outra palavra?

A professora, à medida que ia lendo os versos do texto, pedia que os alunos adequassem as informações neles contidos à temática sugerida por eles para a escrita do texto coletivo. A mestra aproveitou o momento da construção do texto para fazer perguntas sobre questões relativas à coerência das informações empregadas, quanto à grafia correta das palavras que estavam sendo escritas,

para questionar se as palavras empregadas estavam rimando para comparar e/ou substituir essas por outras, etc.

Ana, em continuidade à leitura dos versos do poema "A casa", solicitava que os alunos adequassem as informações neles contidos à temática sugerida por eles para a escrita do texto coletivo. A mestra aproveitou o momento da construção do texto para fazer perguntas sobre questões relativas à coerência das informações empregadas, quanto à grafia correta das palavras que estavam sendo escritas, para questionar se as palavras empregadas estavam rimando para comparar e/ou substituir essas por outras, etc.

Após esse momento, a professora formou duplas entre os alunos e solicitou que produzissem agora uma poesia escrita, que deveria ser apresentada para a turma, de forma oral. Ao dar os comandos para a atividade, Ana informou aos discentes que a escolha do tema para a escrita era livre, que os mesmos deviam observar as poesias abordadas durante a aula (a de Vinicius de Moraes e a construída pela turma) tomando-as como modelo e chamou a atenção acerca das palavras a serem usadas em sua composição.

Ela também enfatizou que os mesmos, ao pensar nas estrofes, precisariam escolher palavras que rimassem e, ao mesmo tempo, fizessem sentido no contexto em que seriam empregadas. Nesse sentido, após concluírem a escrita do texto, os alunos liam para toda a turma enquanto a mestra a grafava no quadro. Esse momento foi aproveitado por Ana para explorar que ela, juntamente com os alunos analisassem questões referentes ao emprego dos sinais de pontuação, da escrita das palavras, além de outros aspectos relacionados à coerência do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos essa conversa, podemos afirmar que as docentes abordarem os conhecimentos linguísticos servindo-se tanto de uma perspectiva mais prescritiva - baseada no ensino tradicional da gramática normativa - como através de uma prática mais funcional e reflexiva. Assim, concluímos que as professoras (re) construíram suas táticas de ensino recorrendo a diversos caminhos teórico-metodológicos, no ensejo de atender aos objetivos didáticos

que possuíam em cada momento. Assim, suas práticas de ensino dos conteúdos linguísticos misturavam perspectivas da gramática tradicional normativa e da análise e a reflexão sobre a língua.

Um ponto que merece destaque diz respeito ao lugar que a análise linguística ocupava nas aulas das mestras. Verificamos que ambas destinavam o mesmo quantitativo de dias da semana para o ensino da língua portuguesa, porém, o tempo destinado para esse trabalho era diferente. A professora Elieci não tinha dias específicos para trabalhar com os conhecimentos linguísticos e os explorava sempre que havia oportunidade para tal, salvo as vezes em que ela tinha planejado elegê-los como objeto de ensino nas aulas que ministrou. A professora Ana também abordou os conteúdos da gramática atrelada ensino da leitura e da produção textual, mas, ao contrário da mestra de Recife, dedicou algumas aulas exclusivamente para o trabalho com alguns fenômenos gramaticais.

No tocante ao trabalho com os assuntos pertencentes às classes das palavras, observamos que os mesmos foram trabalhados pelas mestras a partir de uma perspectiva metodológica mais “tradicional” enquanto que os conhecimentos referentes aos aspectos ortográficos, à pontuação e aos sinônimos foram abordados de forma articulada aos demais eixos didáticos da língua, na perspectiva da análise linguística. Tais posturas assumidas foram verbalmente por elas referendadas no momento de suas entrevistas, onde, ambas, declaram que, por não terem conhecimento sobre como poderiam explorar alguns conteúdos da gramática de maneira mais funcional, abordava-os numa perspectiva mais tradicional de ensino.

Essas posturas assumidas pelas docentes também foram observadas por pesquisadores que buscaram conhecer como se dava o ensino dos aspectos linguísticos na sala de aula, como por exemplo, os trabalhos desenvolvidos por Andrade (2003), Bastos (2009) e Silva (2009) cujos resultados revelaram a necessidade de um maior aprofundamento sobre o que propõe o ensino da análise linguística – novos conteúdos, objetivos e procedimentos metodológicos mais adequados para o trabalho nessa perspectiva de ensino.

No que diz respeito ao trabalho com produção textual, mais precisamente, verificamos que essa prática ainda tem “servido”, muitas vezes (principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental I)

como um meio de trabalhar os aspectos gramaticais e como forma de avaliar a aprendizagem dos alunos quanto a esses aspectos.

No entanto, podemos concluir afirmando que há um movimento constante das professoras em buscar um diálogo com aquilo que seria o objetivo do ensino da língua na escola, evidenciando, assim, a necessidade de formações iniciais e continuadas que oportunizem o educando conhecer/refletir sobre o que supõe ser o objetivo principal do trabalho com a produção de textos e a reflexão sobre os fenômenos linguísticos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Originalmente publicado em *IATEFL: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: **Pioneira**, 1998

ANDRÉ, M. *Etnografia da Prática escolar*. Campinas. SP: **Papirus**, 1995.

BATISTA, A. A. G. O ensino da Gramática. In: **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre, junho, 1991, nº. 17, ano 10, pp. 29-37.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: **Porto Editora**, 1982.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: ALB **Mercado de Letras**, 1997.

CHARTIER, A-M. *Práticas de leitura e escritas: história e atualidades*. Belo Horizonte: **Ceale/Autêntica**, 2007.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: **Ática**, 2003.

LEDUR, P. F. Gramática ou Língua Portuguesa? In: **Jornal Contato Editorial**. Porto Alegre, maio, 1996, nº 7, ano II, p. 4.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: **EPU**, 1996.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo. **Parábola Editorial**, 2006.

MURRIE, Z. F. Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de gramática. In: MURRIE, Z. F. (org.). O ensino de português – do primeiro grau à universidade. 3. ed., São Paulo: **Contexto**, 1994, 65-77.

NÓBREGA, M. J. Perspectiva para o trabalho com a análise linguística na escola. In: ROCHA, G. A apropriação de habilidades textuais pela criança. Campinas: **Papirus**, 1999. SILVA, A. Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. Tese (Doutorado em Educação). **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

SMOLKA, A. L. B. (1988). A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo. São Paulo, **Cortez** / Unicamp.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação – uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2.ed., São Paulo: **Cortez**, 1999.

VAL G. C. Redação e textualidade. São Paulo; **Ática**, 1991.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.016)

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS EM FOCO: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DA LEITURA NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

Abda Alves Vieira de Souza

Professora Adjunta do Curso de Letras da Universidade de Pernambuco, . abda.souza@upe.br

Sirlene Barbosa de Souza

Professora Adjunta, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco sirlene.souza@ufrpe.br

RESUMO

Neste texto defendemos o papel do professor como um dos aspectos determinantes na melhoria da qualidade da alfabetização, assim, acreditamos que formação continuada de professores alfabetizadores, pode favorecer a reflexão sobre as melhores estratégias para se ensinar a ler e escrever, a partir das teorias de conhecimento, sobre questões enfrentadas no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, Este artigo tem como objetivo refletir até que ponto as estratégias formativas vivenciadas na de formação do PNAIC contribuíram, ou não, para a melhoria das práticas de leitura desenvolvidas na escola, por professoras alfabetizadoras da Paraíba. Adotamos a concepção de leitura enquanto interação, como uma atividade interativa entre o autor e o leitor, mediada pelo texto, dessa forma, destacamos os estudos de: Albuquerque; Santos, (2007) Solé (1998), Kleiman (1997), (Coutinho 2004; Brandão, 2006). As referidas autoras discutem como devem ser o ensino da leitura em uma perspectiva sociointeracionista. A metodologia utilizada nesta pesquisa, foi a análise documental, analisamos os relatórios finais das orientadoras de estudo dos municípios paraibanos

atendidos pela formação, tais relatórios, descrevem as atividades utilizadas na formação continuada nos municípios, e as vivências da sala de aula relatadas pelas professoras participantes da formação do PNAIC, e ainda, os resultados da aprendizagem. Com base nos dados analisados, foi possível perceber nos relatórios produzidos pelas orientadoras de estudos, que a formação permitiu momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo para a implantação de mudanças significativas no cotidiano da sala de aula, sobretudo nos planejamentos das aulas e na organização da rotina pedagógica

Palavras-chave: formação continuada. Leitura deleite. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O problema do fracasso crônico da alfabetização no Brasil é um assunto que ainda precisa ser bastante discutido porque continua longe da solução. Nesse sentido, consideramos pertinente o aprofundamento desse assunto por duas razões: a primeira diz respeito ao número significativo de crianças que ainda fracassam nos primeiros anos do Ensino Fundamental; e a segunda, a manutenção dos programas de alfabetização de jovens e adultos que ainda buscam suplantar o problema do analfabetismo. Essas duas razões envolvem o fracasso no processo de alfabetização, permanecendo ainda como um problema a ser resolvido, mesmo depois da virada do século XXI.

No Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças concluem o período de escolarização sem estar totalmente alfabetizadas. Apesar do aumento das taxas de escolarização nos últimos anos, garantir a qualidade do processo de alfabetização tem sido um grande desafio. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) através da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, determinação legal (Lei nº 10.172/2001), buscou garantir a escolarização das crianças desde os seis anos de idade, e dessa forma, assegurar a todas as crianças, principalmente as das classes populares um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla (BRASIL-MEC, 2006). Assim buscar desenvolver uma prática de alfabetização que considere no processo de ensino-aprendizagem a perspectiva do sujeito que aprende é um grande desafio no cotidiano da escola.

O MEC com a finalidade de melhorar o processo de alfabetização vem adotando medidas para melhorar a aprendizagem da leitura e escrita no país. Uma das iniciativas adotadas foi a criação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que é um programa cujo objetivo imediato é a alfabetizar crianças até os oito anos de idade, foi implementado em 2013 pelo governo federal que investiu na formação continuada visando formar 360 mil professores alfabetizadores até 2015. A iniciativa do MEC partiu dos dados levantados pelo Censo 2010. Ao todo, são 15,2% as crianças brasileiras em idade escolar que não sabem ler, nem escrever. O

PNAIC traz em seu conteúdo reflexões e sugestões de atividades de alfabetização, letramento e incentivo à formação do leitor. Assim, percebemos a importância de assegurar um amplo debate sobre possíveis repercussões causadas pelo Pacto no cotidiano das práticas de alfabetização. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é refletir até que ponto as estratégias de formação vivenciadas no PNAIC contribuíram para a melhoria das práticas de leitura desenvolvidas na escola pelas professoras alfabetizadoras.

A formação de Professores Alfabetizadores PNAIC foi desenvolvida durante o ano de 2013. Nessa formação, atuamos como formadoras dos Orientadores de Estudos Estado da Paraíba. Os orientadores de estudo tinham como função realizar a formação com os professores dos municípios e acompanhar os resultados da aprendizagem. O processo de formação continuada ocorreu durante todo o ano letivo com a participação de 43 orientadores de estudo de dezoito municípios. Durante este período, tivemos a oportunidade de refletir sobre as seguintes temáticas: currículo inclusivo; planejamento e organização de rotina na alfabetização; o último ano do ciclo de alfabetização; vamos brincar de reinventar histórias; o trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula; diversidade e progressão escolar; alfabetização em foco – projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares; a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades; progressão escolar e avaliação o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. É importante destacar, que os orientadores de estudos realizaram a formação em seus municípios com os professores alfabetizadores, trabalhando com as temáticas supracitadas realizadas em 09 encontros, com duração de 08 horas cada.

O ENSINO DA LEITURA NA SALA DE AULA

Ao longo dos anos diferentes concepções vêm orientando a prática de alfabetização e algumas mudanças vem se efetivando nas nossas salas de aula. É possível perceber na prática pedagógica desenvolvida, por alguns professores, uma concepção de alfabetização que considere que estar alfabetizado é muito mais do que dominar apenas os rudimentos da leitura e escrita. A pessoa

alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais. Nesse sentido, a alfabetização é considerada não só como um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, mas também, como práticas de letramento. Logo, a produção de textos orais e escritos aparecem nas aulas de língua portuguesa como ponto de partida do processo de ensino e de aprendizagem da língua. Soares (2003) ressalta a importância de não perdermos de vista a especificidade do processo de alfabetização e letramento e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade entre esses processos.

Saber ler e escrever, fazer uso da leitura e da escrita de uma forma funcional nas diferentes situações do cotidiano, na atualidade, são necessidades precípuas tanto para o exercício da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. Logo é dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e escrever (MORTATTI, 2004, p. 15).

Dessa forma, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a proposta de organização de um ciclo de alfabetização que compreenda três anos, nos sistemas públicos de ensino, além da implementação de políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores vem buscando oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos com sucesso.

Kramer (1985) ressalta o papel do professor como um dos aspectos determinantes a melhoria da qualidade da alfabetização em nossas escolas. Assim a formação de professores alfabetizadores em serviço pode favorecer a reflexão, a partir das teorias de conhecimento, sobre questões enfrentadas no cotidiano da sala de aula, instrumentalizando-os na compreensão de quais são os determinantes da alfabetização. Logo, o espaço de formação constitui-se, para o professor, como um momento para reflexão sistemática sobre sua prática a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização podem ser trabalhados.

Assim, acreditamos que é necessário planejamento por parte dos professores na organização do trabalho pedagógico de forma que promovam atividades que ajudem as crianças a desenvolverem habilidades de ler e compreender textos. Por esse motivo, julgamos pertinente refletir sobre o ensino de leitura, ainda que sucintamente.

Adotamos a concepção de leitura enquanto interação, como uma atividade interativa entre o autor e o leitor, mediada pelo texto. Nesta perspectiva, o leitor não assume um papel passivo diante do material escrito, antes, atua sobre ele na busca pela construção do sentido daquilo que lê. Ou seja, a leitura não pode ser entendida sem considerar a compreensão do texto, pois se não há a compreensão do material lido, houve apenas um processo de decodificação. (ALBUQUERQUE; SANTOS, 2007)

A prioridade no trabalho com a leitura na escola tem sido a decodificação, isto é, a escola tem investido em um ensino que tem como objetivo instruir as crianças na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, deixando os outros aspectos em segundo plano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN/LP, 1997) postulam que qualquer leitor mais experiente que consegue analisar sua própria leitura percebe que a decodificação é apenas um dos procedimentos utilizados quando se lê.

Nesse sentido, o ensino/aprendizagem de estratégias de leitura é essencial para que o aprendiz desenvolva uma leitura proficiente. Solé (1998) ao discorrer sobre a importância dessas estratégias, explica que são operações regulares para abordar o texto, e destaca que elas podem favorecer a compreensão textual. Tais estratégias podem ser *cognitivas* (operações inconscientes) e *metacognitivas* (passíveis de controle consciente). Ainda de acordo Solé (1998), esse momento em que o leitor monitora sua leitura, pode ser entendido com um “estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada [...]”. Para isto, o leitor faz uso das estratégias metacognitivas. Estas, conforme Kleiman (1997, p.50), são “operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação.” Cabe ressaltar que não é o fato de possuir um grande repertório de estratégias que levará o leitor a entender um texto, mas é necessário, sobretudo, saber usá-las, pois

estas se constituem como um caminho para atingir a compreensão. (COUTINHO 2004)

Ensinar os alunos a utilizarem estratégias de compreensão leitora deve ser tarefa primordial no ensino da leitura desde a educação infantil, antes mesmo das crianças aprenderem a ler convencionalmente. (COUTINHO 2004; BRANDÃO, 2006). Como bem coloca as autoras supracitadas, desde cedo, uma criança é capaz de dominar a língua com bastante propriedade, mesmo que ainda não esteja alfabetizada, ela é capaz de compreender aquilo que alguém lê para ela, considerando a adequação do texto à sua idade. Nesse processo, a criança mobiliza e, ao mesmo tempo amplia seus conhecimentos linguísticos relativos tanto ao funcionamento da língua, quanto ao vocabulário. Kleiman (1997, p. 60), acrescenta que “quando o aluno ainda não é proficiente na leitura, é na interação que se dá a compreensão”. Nesse sentido, Brandão (2006) aponta com muita propriedade, como deve ser o ensino da leitura antes mesmo da alfabetização propriamente dita.

(...) desde a educação infantil, devemos ensinar nossos alunos a ler como alguém que tenta montar um quebra cabeça. Desse modo, estaremos formando um leitor que, diante de qualquer texto, procura encontrar e construir elos entre as peças, identificando pistas para relacionar as partes, com vistas a elaborar um todo coerente: uma imagem que faça sentido e que possa, afinal, ser interpretável e compreendida. (p.74)

Portanto, é necessário que haja um investimento diário na sala de aula, por parte dos professores, no ensino das estratégias de compreensão leitora, aliadas ao domínio ensino do sistema de escrita alfabética e ao trabalho de produção diversos gêneros orais e escritos para que os alunos se tornem alfabetizados e letrados.

Sabemos que os materiais didáticos e as práticas pedagógicas refletem diferentes concepções de ensino-aprendizagem da língua materna. A importância do planejamento para o ensino dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa está inserida na perspectiva de que esta é uma atividade que antecede a um ato intencional. A rotina escolar, nessa dimensão, passa a ser um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas baseadas na reflexão sobre como agir e sobre as suas possibilidades.

Nesse sentido, a Leitura Deleite pode ser uma estratégia eficiente para favorecer o gosto pela leitura, porque pode promover uma aproximação das crianças com o mundo letrado, mesmo quando ainda não sabem ler. Tal atividade pode contribuir para ampliar a visão do mundo, estimular o desejo de outras leituras, nessa atividade, o professor pode desenvolver com as crianças estratégias de leitura que ajudem a compreender o texto. Assim, na rotina da sala de aula, seja qual for à idade dos alunos é fundamental que sejam garantidos momentos diários de leitura pelo professor e pelas crianças.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa, foi a análise documental. Analisamos os relatórios finais produzidos pelas orientadoras de estudo dos municípios paraibanos atendidos pela formação, tais relatórios, descrevem as atividades utilizadas na formação continuada nos municípios, e as vivências da sala de aula relatadas pelas professoras participantes da formação do PNAIC.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o ano, nos encontros de formação continuada PNAIC uma das atividades permanentes vivenciadas foi a “leitura deleite”, tal atividade, tinha como objetivo ler por prazer, era feita como sugestão para que a leitura fosse realizada pelas professoras diariamente em suas classes, tinha como finalidade, incentivar nas crianças o gosto pela leitura.

Assim, a inserção da leitura deleite como estratégia eficaz proposta pelo PNAIC, cujos resultados foram comprovados nos relatórios finais de experiências produzidos pelas orientadoras de estudo do PNAIC no final do ano letivo sobre os resultados da formação e as repercussões na sala de aula.

Selecionamos dois relatórios, de duas professoras dos municípios de Caturité e Campina Grande que traziam as atividades de maneira mais detalhada, dessa forma, organizamos duas tabelas com as atividades vivenciadas pelas docentes:

Tabela 1: Atividades de leitura propostas pela professora¹ do Município de Caçurité-PB.

Aulas	Atividades	Gênero/ Suporte	Eixos
1	Leitura compartilhada no livro didático de português Interpretação do texto	Texto xerocado /história infantil livro didático de português	Leitura
2	Roda de conversa Leitura de problemas matemáticos 1.Ditado de palavras /treino ortográfico (X, CH) 2.Caça-palavras (comidas de festa junina)	livro didático de português caça-palavras	Leitura Consolidação da alfabetização Apropriação de regras ortográficas
3	Roda de conversa <u>Leitura deleite</u> Atividade de ortografia Completar as lacunas do texto 2.Uso de letra maiúscula Atividade no livro sobre ordem alfabética.	Livro: A historia da Dona Baratinha/conto infantil Livro didático de português	Oralidade Leitura Consolidação da alfabetização Apropriação de regras ortográficas
4	Roda de conversa Leitura deleite Oração 1.Ditado de palavras /treino ortográfico Para casa: ditado mudo	Livro: Até as princesas soltam pum/conto infantil	Leitura Consolidação da alfabetização Apropriação de regras ortográficas
5	Roda de conversa Atividade no livro didático de português palavra cruzada Aula de teatro	Livro didático de português	Leitura Consolidação da alfabetização Apropriação de regras ortográficas
6	Entrevista com as crianças (questionário conteúdo identidade) Atividade no livro didático de matemática	Gênero entrevista Livro didático de matemática	Leitura Escrita
7	Roda de conversa <u>Leitura deleite</u> Aula de matemática: dezenas e unidades/ material dourado Aproveitou para tirar duvidas da escrita das palavras sem/cem	Livro: o tamanho da gente/ conto infantil	Oralidade Leitura Escrita Apropriação de regras ortográficas
8	Roda de conversa Como foi o final de semana <u>Leitura deleite</u> Texto coletivo: Reconto do texto "A historia da dona baratinha" "A professora é quem escreve a historia"	Livro: A historia da Dona Baratinha/conto infantil	Oralidade Leitura Escrita Produção de texto

Aulas	Atividades	Gênero/ Suporte	Eixos
9	Ditado de palavras /treino ortográfico Responder atividades livro de ciências	Livro didático de ciências	Análise linguística Apropriação de regras ortográficas Leitura
10	Roda de conversa – Leitura deleite: condomínio dos monstros Leitura compartilhada de poema no livro didático Conteúdo/ rima responder questões no Livro Didático (LD) 2º momento: matemática	Livro: condomínio dos monstros/conto de assombração Leitura compartilhada de poema no livro didático de português Conteúdo/ rima (responder questões no LD de matemática)	Leitura Análise linguística
11	Roda de conversa – oração – <u>Leitura deleite</u> : o rato e a rata Aula de ciências assunto: diversidade Uso do dicionário para ver o significado da palavra DIVERSIDADE	Livro: o rato e a rata/ conto infantil Dicionário /verbete Livro didático de ciências	Oralidade Leitura
12	Oração Leitura compartilhada Ditado de frases (do texto já lido na sala 'a galinha ruiva') Sinais de pontuação e ortografia Atividade no livro didático sobre "A galinha ruiva" Produção de texto Reconto da história da "Dona Baratinha" Roda de conversa	Livro didático de português Texto: A galinha ruiva/ conto infantil A história da "Dona Baratinha/ conto infantil	Leitura Produção de texto
13	– <u>Leitura deleite</u> : A história de Caio Aula de ciências no LD Roda de conversa – <u>Leitura deleite</u> : Livro dos mitos	LD de ciências	Leitura
14	Juntou as turmas: assistir filme sobre folclore na sala Quitéria Leitura compartilhada no LD de português Sinais de pontuação Assédio sexual/lenda do homem do saco Produzir Lista de nome de lendas Exploração do vídeo: brincadeiras, Lendas	Livro dos mitos/ lendas LD de português: par-lendas ditos populares Mitos	Oralidade Leitura Análise linguística Escrita

Aulas	Atividades	Gênero/ Suporte	Eixos
15	<p>Roda de conversa e <u>leitura deleite</u>: Lenda do Curupira</p> <p>Leitura silenciosa do livro a galinha ruiva</p> <p>Atividade sobre a lenda Curupira</p> <p>Aula de ed. Física</p> <p>Atividade de interpretação de texto / Curupira e Jurupari</p> <p>Confecção do bilboquê</p> <p>Roda de leitura</p> <p>Origem do bilboquê</p> <p>A professora fez uma pesquisa sobre o bilboquê, leu para as crianças</p> <p>Produção de cartaz e colocou no corredor da escola</p>	<p>Livro dos Mitos: Lenda do Curupira e lenda do Jurupari</p>	<p>Leitura</p>
16	<p>Roda de conversa</p> <p>Leitura deleite: a lenda do boto</p> <p>Leitura de parlenda</p> <p>"gato malhado</p> <p>Subiu no telhado</p> <p>Quebrou a janela</p> <p>Ficou aleijado"</p> <p>2.completar a parlenda "cadê o docinho que estava aqui?"</p> <p>Ortografia : correção da escrita da parlenda</p> <p>Depois do lanche aula de geografia regiões do brasil e o folclore dessas regiões</p>	<p>Livro dos Mitos: lenda do boto</p> <p>Parlenda</p> <p>"gato malhado</p> <p>Subiu no telhado</p> <p>Quebrou a janela</p> <p>Ficou aleijado"</p>	<p>Leitura</p> <p>Análise linguística</p>
17	<p>Roda de conversa sobre o texto e significado de ditos populares</p> <p><u>Leitura deleite</u>: Chapeuzinho vermelho uma aventura borbulhante</p> <p>Aula de ed. Física</p> <p>Aula de artes</p> <p>Aula de artes: em dupla a professora deu um dito popular para cada criança ilustrar explicando o significado</p>	<p>Livro: Chapeuzinho vermelho uma aventura/ conto infantil</p> <p>Ditos populares</p>	<p>Oralidade</p> <p>Leitura</p>
18	<p>Atividade no LD de português</p> <p>intertextualidade</p> <p>leitura compartilhada dos textos "A galinha ruiva" e "A galinha Marcelina" ao professora perguntou se os textos são parecidos.</p> <p>uso do travessão</p>	<p>LD de português (conto)</p> <p>cruzadinha de adivinhas</p>	<p>Oralidade</p> <p>Leitura</p> <p>textos "A galinha ruiva" e "A galinha Marcelina" (contos infantis)</p>

Aulas	Atividades	Gênero/ Suporte	Eixos
19	Roda de conversa sobre o final de semana		
	Oração		
	<u>Leitura deleite</u> : Só um minutinho		
	Atividade LD de português. Intertextualidade		Oralidade
	Leitura silenciosa no LD	Livro: Só um minutinho	Só um minutinho/ conto infantil
	textos semelhantes para as crianças identi- ficarem semelhanças e diferenças	LD de português	Leitura
	Contos cumulativos	Advinhas	Análise linguística
	Substantivo e adjetivo		Produção de texto
	Atividade no quadro		
	Atividades no LD de português		
20	Criar advinhas		
	Roda de conversa sobre o final de semana		
	Leitura deleite: Marcelo, martelo, marmelo.	Livro: Marcelo, martelo, marmelo/conto infantil	Oralidade
	Leitura silenciosa no LD	LD de português	Leitura
	Intertextualidade atividade do LD textos semelhantes para as crianças identificarem semelhanças e diferenças		
21	Contos culmulativos		
	Leitura deleite: O dono da bola	Livro: O dono da bola/ conto infantil	leitura
	Leitura silenciosa e depois compartilhada no LD Mitos que metem medo	LD de português	
	Responder o exercício do LD de português		

Ao analisar a tabela 1, observamos que a leitura deleite aparece com muita frequência, grifamos por ser uma das atividades mais presentes na prática da professora 1 do município de Caturité-PB. Das 21 atividades descritas, a leitura deleite aparece 11 vezes.

A tabela a seguir contém as atividades propostas pela professora 2 do município de Campina Grande.

Tabela 2: Atividades de leitura propostas pela professora¹ do Município de Campina Grande-PB

Atividades	Atividades relatadas pelas professoras	Gênero/ Suporte	Eixos trabalhados
1	Roda de conversa <u>Leitura deleite</u> 1. Atividade de Apropriação do SEA (em grande grupo) 2. escrita do nome próprio 3. Leitura de palavras (em dupla)	Livro : Ate as princesas soltam pum/ conto infantil Ficha com o nome Atividade xerografada	Oraliade Leitura Apropriação do SEA
2	Roda de conversa <u>Leitura deleite</u>	Livro A Pipa e a Flor	Oralidade Leitura Apropriação do SEA
3	Atividade com o nome em grande grupo dizer a 1ª e última letra do nome Escrever o nome Organizar as sílabas e formar as palavras (folclore)		Oralidade Apropriação do SEA
4	Roda de conversa <u>Leitura deleite</u> "Eu sou o mais forte" Sequencia didática a partir do livro lido		Oralidade leitura Apropriação do SEA
5	Roda de conversa <u>Leitura deleite</u> 1. copiar da música palavras com 4, 5 e 7 letras Colocar as palavras da música na sequência correta em dupla	Livro: Isto não é brinquedo/ literatura infantil Musica Sapo não lava o pé	Oralidade Leitura Apropriação do SEA
6	Roda de conversa <u>Leitura deleite</u> 1. Atividade com o nome (apropriação do SEA) em grande grupo 2. Leitura de palavras começadas com a letra A (em dupla) Organizar as sílabas e formar as palavras	Livro: o sabiá e o urubu/ literatura infantil Ficha com o nome Atividade xerografada	Oralidade Leitura Apropriação do SEA
7	leitura individual.	Gravura colada no quadro Texto elaborado pelo professor	Leitura

Atividades	Atividades relatadas pelas professoras	Gênero/ Suporte	Eixos trabalhados
8	Roda de conversa <u>Leitura deleite</u>	Livro: A história da tartaruga/ literatura infantil	Oralidade
	1.Atividade em grande grupo (apropriação do SEA) Livro dos bichos 2. Leitura de palavras começadas com a letra F	Livro: história dos bichos Atividade xerografada Ficha com o nome	Leitura Apropriação do SEA
9	Roda de conversa <u>Leitura deleite</u>	Livro: Pingo d'água/ literatura infantil	Oralidade
	Formação de palavras no quadro (atividade em grande grupo)		Leitura Apropriação do SEA
10	Roda de conversa	Parlenda do doce de batata doce	Leitura
	Leitura da parlenda do doce de batata doce		Análise linguística
11	Roda de conversa <u>Leitura deleite</u>	Livro: come, come/ literatura infantil Receita doce de batata doce	Oralidade
	Leitura da receita 1.contar quantas vezes aparece a palavra DOCE no texto 2.procurar em jornais palavras começadas com as sílabas (DO, CE)		Leitura Apropriação do SEA
12	Roda de conversa	Parlenda do doce de batata doce	Leitura
	Aula de ciências (plantas) e matemática		
13	Roda de conversa	Receita do doce de batata doce Atividade xerografada fazer lista de doces conhecidos	Leitura
	leitura da receita do doce de batata doce Preparação da receita do doce de batata doce		
14	Roda de conversa <u>Leitura deleite</u> (O aluno fez a leitura)	Livro: cachinhos dourados/ conto infantil	Oralidade
	Aula de matemática		Leitura
15	Roda de conversa 1.Atividade no quadro Revisão: NH, LH, sons do R	Atividades xerografadas Ficha com o nome	Oralidade
	2. Atividade em dupla Leitura de palavras começadas com a letra U (em dupla) Organizar as sílabas e formar as palavras leitura individual em voz alta para o professor Objetivo: ver se as crianças sabiam o GA, GUE, GUI, GO,GU		Leitura Apropriação do SEA

Atividades	Atividades relatadas pelas professoras	Gênero/ Suporte	Eixos trabalhados
16	Roda de conversa		
	Globo terrestre/ continente africano consciência negra		Oralidade
17	Você é branco?	Livro: Zumbi dos Palmares	Leitura
	<u>Leitura deleite</u> : Zumbi dos Palmares		Apropriação do SEA
	Atividade no quadro letra cursiva ensinando a usar a letra manuscrita		
	Roda de conversa		
17	<u>Leitura deleite</u> : Exploração da capa do livro: Minha família é colorida	Livro: Minha família é colorida/ literatura infantil	Oralidade
	Leitura do livro pelo professor		Leitura
	Atividade no livro didático de português ensinando a usar a letra manuscrita	Livro didático de português: porta de Papel	Apropriação do SEA

Na tabela 2, observamos que a leitura deleite também aparece com bastante constância, grifamos a frequência que aparece, para destacar que, das 17 atividades citadas pela professora 2, do município de Campina Grande-PB, a leitura deleite está presente 10 vezes. Esse resultado indica que a leitura deleite, atividade sugerida na formação Phaic, foi introduzida na rotina das professoras citadas indicando que as estratégias formativas recomendadas na formação estão sendo incluídas no planejamento pelas docentes participantes do Pacto pela alfabetização na idade certa.

Selecionamos também, dois relatos de experiências. O relato de experiência produzido por uma orientadora de estudo do município de Campina Grande-PB traz o seguinte depoimento:

A professora contemplou os resultados positivos da realização de um trabalho sistemático com a literatura infantil em sua sala de aula. Sabendo que a leitura deleite se tratava de uma atividade diária, a professora passou a ler para seus alunos e propiciar momentos de exploração dos livros do acervo disponibilizados pelo Pacto. Os alunos internalizaram a rotina de leitura deleite e se encantaram pelo fantástico mundo da literatura. Foi criado um colorido cantinho da leitura no final da sala, lugar disputado pelos alunos que encontravam além dos livros, pensamentos acerca do mundo da leitura.

A professora estabelecia metas de leitura, incentivando os alunos a ler; realizava locações para que

durante os finais de semana, os alunos não ficassem sem ler em suas casas. Nesse período, a professora promoveu atividades de escrita a partir dos livros lidos nas quais os alunos tiveram a oportunidade de opinar e até criar outros finais para a história, como foi o caso do livro “A Pipa e a Flor”. A docente elaborou cartazes com os livros preferidos da turma, organizou e apresentou gráfico de barras registrando o quantitativo de livros lidos pelos alunos da turma, fazendo uma interdisciplinaridade com matemática, realizou ainda, preenchimento de fichas de leitura de pelo menos um livro bimestralmente (o livro preferido), promoveu atividades de recontos orais e escritos dos livros do acervo enviado pelo MEC.

Com esse trabalho, os alunos envolveram-se em virtude da motivação recebida da parte da docente e também dos próprios colegas, que entusiasmados relatavam suas experiências com a leitura, a ponto de adentrarem a sala de aula querendo saber qual seria a leitura deleite do dia, apresentando no olhar o brilho de quem havia descoberto o prazer que os livros proporcionam aos leitores!

Toda a comunidade escolar percebeu e avaliou de forma positiva o trabalho da professora que emocionada, faz menção aos comentários feitos pelas mães dos alunos, especialmente dos que inicialmente não conheciam nem as letras.

A gestão da escola acompanhou o trabalho das docentes atendidas pelo Pacto e salientou a satisfação com os resultados obtidos pelos alunos.

Em visita à escola, tivemos a oportunidade de ver a socialização dos trabalhos desenvolvidos na turma, tivemos um retorno do nosso trabalho como orientadora de estudo ao contemplar a transposição didática do que é estudado nos encontros de formação para a sala de aula. (Na ocasião, gravamos vídeos com o depoimento da gestora escolar, professora, e mães de alunos). Foi muito gratificante ver o brilho nos olhos das crianças ao expressar quantas aprendizagens conquistaram neste ano! O que motiva tanto à professora, quanto a nós que ora desenvolvemos a atividade de orientadora de estudos. (relatório da orientadora de estudo)

Outra experiência relatada por uma orientadora de estudos do Município de Caturité-PB, mostra uma sequência de atividades que foi desenvolvida em uma escola pública a partir de uma leitura deleite que teve como objetivo proporcionar aos alunos momentos de leitura, de alegria e fantasia possibilitando o enriquecimento do hábito de ler, reservado na rotina semanal, como atividade permanente, a leitura deleite teve como intuito enfatizar os eixos: leitura e oralidade. O relato produzido pela orientadora traz o seguinte depoimento da professora:

A leitura deleite do livro “Eu sou o mais forte” de Mário Ramos teve como objetivo principal despertar nos alunos o hábito da leitura, bem como, desenvolver estratégias de leitura necessárias para a compreensão de textos lidos, formando assim leitores proficientes. Como essa leitura despertou grande interesse nos alunos, elaborei uma sequência didática com o objetivo de enfatizar alguns direitos de aprendizagem nos eixos da leitura e da oralidade. Percebi neste processo, um grande interesse por parte dos alunos em relação à leitura, o que facilitou muito a inserção dos mesmos nas atividades propostas. Sem dúvida a aprendizagem tornou-se mais significativa com a participação efetiva de todos os alunos da turma. A sequência didática realizada organizou-se do seguinte modo:

No primeiro momento, apresentei o livro “Eu sou o mais forte” de Mário Ramos, mediante a discussão oral para levantamento de hipóteses sobre o assunto tratado no texto. Depois abordei informações importantes como: título, autor, ilustrador e editora. Tais procedimentos auxiliam na concentração e a atenção das crianças em relação ao texto a ser lido. Prosseguindo, promovi uma roda de contação de história e foi feito os seguintes questionamentos sobre os personagens o “lobo”: onde vive? Quais são suas características? Se conheciam outras histórias em que o lobo aparece? Todos respondiam e discutiam oralmente e assim os alunos expressavam os conhecimentos prévios sobre a personagem do lobo fazendo inferências ao texto apresentado.

Após a roda de contação de história trazidas pelas crianças, fiz a leitura do título e da história: “Eu sou o

mais forte” para a comprovação das hipóteses levantadas pelos alunos ao mesmo tempo em que eles iam prevendo outras. Assim, fiz questionamentos antes, durante e após a leitura. Uma das hipóteses que me chamou atenção foi: “vai aparecer o caçador para acabar com o lobo”. Com isso, todos ficaram atentos aguardando a confirmação dessa hipótese que no final da história não é confirmada.

Esses procedimentos metodológicos os levam a desenvolver estratégias de leitura como a antecipação e o conhecimento prévio. Além disso, observei o quanto às crianças participam do momento da leitura com entusiasmo.

Finalizando o primeiro momento, os alunos relataram oralmente o final da história lida, apontando que “o lobo que queria ser o mais forte do bosque se deu mal ao dar de cara com um animal mais feroz que ele um dragão”.

No segundo momento, sentamos em círculo no cantinho da leitura retomei a história através do reconto oral da história: “Eu sou o mais forte” e logo após distribuí o texto fatiado, em duplas e solicitei que os alunos colassem a narrativa no mural observando a sequência lógica e temporal da história e, ao mesmo tempo fazia a leitura da fatia colada.

Nessa atividade, observei a interação entre os alunos, pois os que já liam com fluência ajudava os que tinham dificuldades. Encerrando o segundo momento, propus a turma a dramatização do livro: “Eu sou o mais forte”. Todos demonstraram muito interesse e logo dizia que personagem queria representar. Houve uma grande disputa pela personagem do lobo.

Iniciando o terceiro momento, realizei a escolha dos personagens que cada um iria representar. Em seguida, sentamos no cantinho da leitura e realizamos a leitura compartilhada do livro: “Eu sou o mais forte” neste momento cada criança leu uma parte do texto em voz alta. Por fim, caracterizados com os respectivos personagens, os alunos dramatizaram a leitura (Eu sou o mais forte), inclusive fizeram uma apresentação no seminário final do PNAIC, com muita alegria, fantasia, imaginação e entusiasmo! (Relato de uma professora contido no relatório da orientadora de estudo)

Ao desenvolver essa sequência didática a partir de uma leitura deleite a professora avaliou o resultado como satisfatório uma vez que conseguiu fazer com que as crianças realizassem diversas vezes a leitura de um mesmo livro, sem que em nenhum momento se recusassem a realizá-las. Sendo assim, as estratégias utilizadas foram eficientes para que os alunos vivenciassem todas as atividades aprendendo com satisfação. O objetivo da formação não era apenas alfabetizar, mas também formar leitores, autônomos, criativos, proporcionar as crianças o acesso à cultura escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como finalidade refletir até que ponto as estratégias de formação vivenciadas no PNAIC contribuíram para a melhoria das práticas de leitura desenvolvidas na escola pelas professoras alfabetizadoras.

Com base nos dados analisados, foi possível perceber nos relatórios produzidos pelas orientadoras de estudos que a formação permitiu momentos de reflexão em relação à prática pedagógica contribuindo para a implantação de mudanças significativas no cotidiano da sala de aula, sobretudo nos planejamentos das aulas e na organização da rotina pedagógica.

Nos relatos apresentados sobre a inserção da leitura deleite na rotina diária das classes de alfabetização de textos literários indicaram que tal atividade, proporcionou o desenvolvimento do gosto pela leitura nas crianças, uma vez que as próprias ações das professoras e suas rotinas diárias com o uso dessas leituras favoreceram o processo ensino e aprendizagem. Foi ainda, o ponto de partida de sequência de atividades que tiveram a leitura como eixo principal.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. **O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura.** In: BARBOSA, M. L. Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** – Brasília. 1997.

COUTINHO, M. L. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. 2004.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras. 1995.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura.** São Paulo: Pontes. 1997.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: ática, 2001.

LEAL, Telma Ferraz. **Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola.** In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89 - 110.

LEITE, Tania M.B.R. **Alfabetização: Consciência Fonológica, Psicogênese da Escrita e conhecimento do nome das letras: um ponto de interseção.** Dissertação (Mestrado em Educação) UFPE, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: Unesp, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização?** In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

_____ ; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”?** In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

RAMOS, M. **Eu sou o mais forte** : São Paulo: Martins Fontes. 2005.

REGO, Lucia Lins Browne. **Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas.** In: KATO, M. (org.). A concepção de escrita pela criança. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1988. (p. 105 – 135).

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. (2007). **Alfabetização e letramento.** 5. Ed. São Paulo: Contexto.

SOLÉ, I. **Estratégia de leitura.** Porto Alegre: ArtMed. 1998.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.017)

A PROMOÇÃO DA LUDICIDADE, DA CONVIVÊNCIA E DO PERTENCIMENTO ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA ESCRITA DE UM JORNAL ESCOLAR

Giselle Bezerra Mesquita Dutra

Dutoranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, gibmdutra@gmail.com;

Adriana Leite Limaverde Gomes

Doutora pelo Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, adrianalimaverde@ufc.br.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a promoção da ludicidade, da convivência e do pertencimento no ensino fundamental através da escrita de um jornal escolar. Para isso, adotamos os conceitos de Buckingham (2010) sobre o letramento midiático, as abordagens de Baltar (2010) sobre as mídias escolares, e de Bonini (2011) e de Ijuim (2004) sobre o jornal escolar. Sendo uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, utilizamos como técnicas de construção de dados: a observação participante das ações desenvolvidas por estudantes do Clube do Jornal, em uma escola pública municipal de Fortaleza, no Ceará; a entrevista semiestruturada com dois membros pertencentes a cargos de gestão do clube e as cartas pessoais redigidas por parte de seus integrantes. Como resultados, identificamos que a ludicidade deve estar presente nesse contexto de coletividade discursiva pois proporciona momentos de prazer, de acolhimento e de certa liberdade aos participantes do clube. Quanto à convivência, constatamos que os estudantes interagem dentro e fora do Clube do Jornal por meio de

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.017)

A PROMOÇÃO DA LUDICIDADE, DA CONVIVÊNCIA E DO PERTENCIMENTO ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DA ESCRITA DE UM JORNAL ESCOLAR

reuniões, de passeios, de conversas, de bingos, de leituras e de outras práticas de letramento que envolvem a produção do jornal escolar. Sobre a noção de pertencimento, essa sensação está atrelada à questão discursiva que esse projeto proporciona para cada integrante através do uso da linguagem viva e funcional. Em outros termos, eles passam a se reconhecer e a serem reconhecidos como atores sociais que contribuem para a melhoria da escola. Como percepção final deste trabalho, fica nítido que o desenvolvimento do jornal dentro da escola oportuniza práticas para além da leitura e da escrita uma vez que os estudantes do clube se divertem, convivem e se fazem pertencer como protagonistas no espaço educacional.

Palavras-chave: Ludicidade, Convivência, Pertencimento, Jornal Escolar, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O jornal escolar pode ser utilizado não apenas como instrumento de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, mas também como mídia interativa entre os estudantes, proporcionando, assim, um desenvolvimento mais eficaz de múltiplos letramentos. Em um pensamento mais específico acerca das práticas de letramento, é imprescindível a ideia de que, ao produzirem esse suporte midiático na escola, os estudantes desenvolvem e fortalecem práticas de ludicidade, de convivência e de noção de pertencimento no meio educacional. Partindo desse pressuposto, traçamos como objetivo para este artigo acadêmico analisar a promoção da ludicidade, da convivência e do pertencimento no ensino fundamental através da escrita de um jornal escolar.

Para alcançar o objetivo citado, adotamos os conceitos que Buckingham (2010) traçou para descrever o letramento midiático, as abordagens de Baltar (2010) sobre as mídias escolares e as ideias de Bonini (2011) e de Ijuim (2004) sobre o jornal escolar. Além do diálogo com esses autores renomados, é válido ressaltar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como incentivadora dos estudos relacionados ao campo jornalístico-midiático nos anos finais do ensino fundamental e nos anos do ensino médio. Esse documento curricular da educação básica do país afirma o seguinte:

Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos (BRASIL, 2018, p. 519).

Nesse sentido, Bonini (2011, p. 149-150) defende a iniciativa de serem desenvolvidos mais trabalhos pedagógicos com o uso do jornal, afirmando que, no Brasil, “existem poucas pesquisas que relatem e analisem essas experiências, de modo que ainda pouco se sabe sobre como são produzidos esses jornais e que lugar ocupam no conjunto dos conteúdos ensinados na disciplina de Língua Portuguesa”.

Quanto à metodologia, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, e utilizamos as seguintes técnicas de construção de dados em um escola pública de ensino fundamental do município de Fortaleza, no Ceará: observação participante das ações desenvolvidas pelo Clube do Jornal; entrevista semiestruturada com dois membros pertencentes a cargos de gestão do clube e cartas pessoais redigidas pela maioria de seus integrantes por meio de uma simulação de proposta textual. Todos esses procedimentos estão bem delimitados na seção dedicada à metodologia no decorrer deste texto.

Como resultado, percebemos que, por meio das ações observadas, das respostas dos estudantes às entrevistas e dos escritos das cartas pessoais, o processo de editoração de um jornal escolar oportuniza práticas para além da leitura e da escrita uma vez que os estudantes do clube se divertem, convivem e se fazem pertencer como protagonistas no espaço educacional. Temos, portanto, a comprovação de que a escrita, quando realizada de maneira autoral e prazerosa pelos estudantes, sem a necessidade hermética e imediata de uma avaliação leitora por parte do docente, atinge finalidades diversas dentro dos contextos linguístico, pedagógico e discursivo da linguagem, garantindo, assim, a principal dimensão do letramento, que é a prática social.

Este texto é composto por esta Introdução, como também, pela Metodologia, que versa sobre os caminhos mais específicos de desenvolvimento da pesquisa; pela seção de Resultados e discussão, na qual garantimos uma análise dos dados coletados à luz do objetivo e dos teóricos elencados; pelas Considerações Finais, as quais mostram o resultado sintético de toda a investigação envolvendo ludicidade, convivência e pertencimento através da escrita de um jornal escolar; e pelas Referências, que listam os autores e as obras mencionadas no decorrer do artigo.

METODOLOGIA

A presente investigação, em sua propositura, teve uma abordagem qualitativa por se tratar de uma análise, de uma reflexão, através do estudo das ações sociais, individuais e grupais dos sujeitos envolvidos, realizando um exame intensivo dos dados em fonte

direta destes (MARTINS, 2004). O estudo teve ainda um caráter etnográfico (CHIZZOTI, 2006), uma vez que, para analisarmos as práticas envoltas no contexto de produção de um jornal escolar, necessitamos, por algum período, estabelecer uma vivência direta com o Clube do Jornal.

Quanto ao local, tratou-se de uma Escola de Tempo Integral (ETI), que faz parte da rede pública municipal de Fortaleza, considerada do tipo urbana, a qual atende discentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O nome real da instituição foi mantido em sigilo em toda a extensão deste texto, como um dos preceitos que envolvem a ética na pesquisa. Em relação aos participantes, foram 25 estudantes do Clube do Jornal, sendo 21 discentes do 6º ano e 4 do 7º ano. Vale ressaltar que eles estão nomeados, no decorrer deste texto, pela função que ocupavam dentro do clube no momento da pesquisa, e que a investigação utilizou termos de assentimento – para as crianças –, e de consentimento – para seus pais e/ou responsáveis conforme estabelece o Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) com humanos.

É apropriado também esclarecer que este trabalho foi produzido utilizando dados do acervo da pesquisa de mestrado da autora principal (DUTRA, 2018) enquanto que a coautora realizou colaborações significativas para a elaboração deste texto em específico, uma vez que elaboramos um novo objetivo mediante uma nova problematização, e, conseqüentemente, enfatizamos resultados diferenciados dos relatados na dissertação.

Para a construção dos dados, utilizamos as seguintes técnicas de pesquisa: observação participante, entrevista semiestruturada e análise de cartas redigidas por parte dos integrantes do grupo midiático. No caso da observação, focamos em acompanhar as reuniões, os encontros, as conversas, um bingo realizado pelo clube, a entrega dos jornais em sala, assim como todos os eventos que fizeram parte de uma edição inteira do jornal escolar, buscando analisar a promoção da ludicidade, da convivência e do pertencimento no ensino fundamental através desse suporte textual. Em relação à entrevista semiestruturada, elaboramos perguntas voltadas ao presidente do Clube do Jornal e à secretária temporária uma vez que eles representavam cargos de gestão dentro do clube. E quanto à análise das cartas pessoais redigidas, propomos que

os estudantes do clube escrevessem uma carta a um colega de outra escola descrevendo as experiências que eles vivenciam sendo integrante do Clube do Jornal. A seguir há o desenvolvimento dos resultados com as devidas discussões pautadas no objetivo traçado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre a prática de escrita com ludicidade, a necessidade de que o processo de produção do jornal, assim com o produto, seja lúdico/divertido para quem integra o projeto, bem como para os leitores, pareceu-nos muito evidente. Assim, identificamos que uma das mais relevantes motivações para a integração entre as tarefas de cada um dos membros do Clube do Jornal foi o fato de a diversão estar presente nesse contexto. A secretária temporária do clube – a Roberta – fez uma declaração, em entrevista, a respeito dos motivos que a levam participar desse movimento dentro da escola.

ROBERTA: Assim, é uma coisa divertida como eu lhe falei, a gente sai da sala *pra* entregar as cartas que as pessoas botam ... tinha uma caixa que botava as cartas dentro *pra* entregar, *tinha* várias coisas, aí eu achei bem divertido e quis entrar [sic].

Na fala anterior, Roberta faz alusão a um projeto paralelo ao Clube do Jornal, que é o Clube do Correio. Nessa iniciativa, os estudantes, segundo relatos deles próprios, produzem e entregam cartas para outros colegas dentro da instituição, num movimento de interação entre esses sujeitos. Não nos alongaremos para descrever tal atitude pois, na realidade, enquanto estivemos convivendo com os discentes, por ocasião do período da pesquisa, não presenciemos nenhuma ação concreta sobre esse clube em destaque. O que, porém, desejamos destacar com os dizeres da Roberta é o valor lúdico que, de maneira geral, os projetos escolares têm no cotidiano dos alunos de tempo integral; e o Clube do Jornal está inserido nessa perspectiva.

A mesma integrante do grupo, em outra resposta, quando indagada sobre como o projeto do jornal influencia em sua vida estudantil, ela utiliza constantemente palavras e expressões que remetem a divertimento, como: “eu me divirto muito”; “eu me divertia

muito"; "é muito legal"; "eu gosto de participar porque é assim divertido". Isto é, enquanto a rotina escolar, geralmente, impõe regras e é pautada para cumprimento de componentes curriculares e de aulas, a participação em uma coletividade discursiva, como é o caso do Clube do Jornal, proporciona a esses estudantes de ensino fundamental, momentos de prazer, de acolhimento, de diversão e de certa "quebra da mesmice" imposta pela instituição escolar.

Durante os períodos de observação, percebemos que os participantes do clube, independentemente de sua função dentro desse contexto de letramento, divertiam-se em muitas ocasiões do processo de edição. Por exemplo, no momento da reunião geral, vimos várias situações em que eles davam risadas livremente; sentiam-se contentes em poder opinar acerca da escolha dos assuntos, dos gêneros e da escolha do professor que seria entrevistado – geralmente os mais queridos por eles –; faziam gozação de um colega que havia chegado atrasado e sentiam-se livres na sala de aula sem a presença de seus professores.

Isso também aconteceu no momento do bingo, em que pareciam se sentir satisfeitos por poderem participar de uma atividade que envolvia toda a escola. A participação nesse evento se tornou ainda mais divertida porque todos os partícipes estavam concorrendo a uma caixa de chocolates com o propósito de angariar um *pendrive* para o clube. Devido ao fato de termos presenciado esses acontecimentos, inferimos que, se o Clube do Jornal não promovesse aos seus componentes essa movimentação prazerosa, o projeto talvez não estaria durando até o momento da pesquisa. Sobre isso, destacaremos a fala do presidente – mais adiante – quando abordarmos a preocupação dos produtores do jornal com a audiência.

A ludicidade representa uma característica importante no processo de produção do jornal ao ponto de, nas palavras dos estudantes-jornalistas, ser necessário levá-la até aos leitores, ou seja, aqueles alunos que não fazem parte do clube, mas que leem a versão impressa ao final da edição. Dessa maneira, a escolha dos assuntos que são abordados no exemplar escrito é influenciada pela presença da diversão. Isso é o que declara uma estudante "procuradora de informações", com nome fictício de Lara, em sua carta pessoal: "Minha função no jornal é ser espiã, eu procuro as

notícias mais legais que rolam na escola". Nesse ínterim, a importância da ludicidade não é exclusiva aos componentes do Clube do Jornal, mas, é compartilhada aos seus leitores, entendendo que esse suporte midiático deve ser bem-humorado para a audiência local.

Além da escolha dos assuntos, a escolha dos gêneros discursivos/textuais também sofre a decisiva influência da ludicidade, uma vez que os estudantes preferem publicar piadas, lendas engraçadas envolvendo cada sala de aula, entrevistas com os professores mais queridos e famosos da instituição, fofocas e recadinhos. Esse aspecto da escolha dos temas (no caso, os assuntos divertidos da escola) e dos gêneros discursivos/textuais a serem publicados no jornal (piadas, lendas e fofocas) nos remete à constatação de que os estudantes demonstram compreender bem a relação entre escritor/leitor e produção/audiência. Isso significa afirmar que esses sujeitos, mesmo sem uma proficiente reflexão discursiva sobre suas realizações dentro do jornal, tendem a constituir uma produção jornalística voltada a um interlocutor real e participante, que é o próprio grupo discente da instituição, no qual eles mesmos estão inseridos.

Sobre esse aspecto, Rojo e Barbosa (2015, p. 87-88), com base nas ideias de Bakhtin, explicam que

o tema é o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema. O tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo "único e irrepetível", justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula (grifo nosso).

Portanto, a produção – nesse caso, do jornal escolar – congrega, como afirma Buckingham (2010), aspectos bastante curiosos que nos são revelados a partir de quem está comunicando, para quem e por quê. No contexto em estudo, são os 25 componentes do Clube do Jornal que comunicam para toda a comunidade escolar, priorizando os estudantes, porque existem motivações reais de troca de informações pautadas, predominantemente, pela presença

da ludicidade. Afinal, os interlocutores são crianças e adolescentes os quais cursam as séries finais do ensino fundamental e têm profunda afinidade com histórias interessantes e engraçadas.

Assim, como o que ocorre em qualquer intenção comunicativa de enunciação real, o jornal escolar passa a ter uma funcionalidade interessante dentro da comunidade desses alunos, com intenções claras diante da escolha dos temas, das composições e dos estilos de seus gêneros (BAKHTIN, 2003). Tudo isso ocorre porque os estudantes do clube põem em prática as suas estratégias de chamar a atenção da audiência específica: os demais estudantes da escola.

Ainda nessa direção, Rojo e Barbosa (2015, p. 108) teorizam a respeito da situação social mais imediata, a qual rege as condições reais de qualquer enunciação. Para essas autoras,

são elementos essenciais desta situação social mais imediata os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor, ou horizonte/auditório social, ao qual a palavra do locutor se dirige. São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da apreciação valorativa do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso.

Dessa forma, o jornal escolar parece se tornar, para os estudantes, uma alternativa eficiente de cunho discursivo-pedagógico para diminuir, no ambiente escolar, a mórbida e desanimadora atividade de escrever somente para o cumprimento de uma avaliação redacional. Assim, a atividade de escrita com um sentido concreto possibilita aos produtores do jornal – mesmo inconscientemente – elegerem estratégias de composição, de estilo e de tema que sejam agradáveis a seu público-leitor. Com isso, conseqüentemente, eles estão realizando práticas genuínas de letramento – embora, no caso em estudo – ainda estejam estritamente conectadas ao meio escolar.

Na concepção dos estudantes, quando indagados sobre as vantagens de manter o jornal funcionando na escola, o presidente do clube prontamente respondeu, em entrevista:

PAULO: Nós podemos fazer com que todos da escola saibam de coisas importantes que aconteceram no

dia a dia, também contar piadas e *assustar elas* um pouco com as lendas [sic].

Por meio desse trecho de fala, fica evidente que uma preocupação que os escritores do jornal têm com a sua audiência é a de informá-la acerca dos fatos escolares, procurando selecioná-los de acordo com o que esses interlocutores, porventura, podem considerar importante, engraçado, cômico, divertido - e até espantoso. Isso já ficou bastante evidente quando destacamos a relação da escolha dos temas com os gêneros discursivos/textuais, sempre com a intenção de atingir uma audiência específica, que possa interagir positivamente com as produções escritas veiculadas pelo jornal estudantil.

Afinal, como defende Antunes (2009, p. 215), esse acordo entre escritor e leitor resulta do fato de que “quem escreve deve empenhar-se em assegurar, a seu leitor, as pistas necessárias, em cada contexto, para que ele possa reconhecer os sentidos e as intenções pretendidos, sem dificuldade”. No caso, então, o desejo dos estudantes é o de não deixar o jornal escolar um produto impresso enfadonho e monótono, mas, pelo contrário, divulgar, junto com as informações, satisfação, alegria e contentamento para os leitores da comunidade escolar.

Paulo, o presidente do clube, também deixa claro, durante entrevista, que a manutenção do Clube do Jornal é mediada pelo prazer de receberem um *feedback* positivo por parte dos leitores.

PAULO: Então, depois que eu criei o clube do jornal, aí todo mundo começou... aí, quando eu publiquei já os primeiros jornais, os alunos, eu percebi, já, que toda a escola já *tava* lendo, todas as pessoas do ônibus já *tavam* gostando. Eu ia desistir, por causa que eu já pensava que eles não iam gostar muito, que as fotos saíam um pouco borradas, as letras saíam muito grandes e pegava muita página, mas, depois, quando eu vi que *tava* todo mundo gostando do jornal, me inspirou aquilo e eu resolvi continuar com o clube [sic].

Fica nítido, através dessa passagem, que escrever envolve discursividade autêntica, ou seja, a atividade escritora pressupõe uma finalidade própria (ANTUNES, 2003), pois, nas práticas reais de letramento, a escrita não é vazia em si mesma, pelo contrário, ela

tem sua essência pautada na dialogicidade. Nesse contexto, alcançar o público-leitor é tarefa essencial.

Certamente é isso que destoa a produção do jornal escolar das demais tarefas escolares, que, geralmente, são extremamente metalinguísticas para o cumprimento de avaliações sistemáticas. No caso em questão, os escritores dessa mídia se preocupam com a audiência e tentam moldar suas produções mediante o que essa interlocução gosta. Na fala anterior do Paulo, também podemos constatar que, mesmo em meio a dificuldades de ordem técnica, como prejuízos na formatação, na digitação e na disposição gráfica das impressões, o foco principal desses idealizadores do Clube do Jornal é "alcançar" a audiência, com enunciados/textos engraçados, humorados, lúdicos, interessantes e importantes dentro do contexto da escola.

As cartas pessoais dos estudantes também comprovam a presença e a importância da ludicidade, tanto para quem compõe as edições do jornal como para os seus leitores, que, segundo os autores, a audiência se sente atraída para conhecer o conteúdo da versão impressa. Dentre as treze cartas redigidas, quatro expõem essa questão de maneira bem evidente, cujos autores, nomeados a seguir de forma fictícia, juntamente a suas funções nesse contexto de letramento, usaram as seguintes expressões.

LARA (procuradora de informações): "eu procuro as notícias mais legais que rolam na escola". CARLOS (procurador de informações): "que aqui seja divertido, é um colégio muito legal e que nós *teja* fazendo vários jornais, notícias.". PAULO (presidente): "aqui tem tantas coisas legais, como o jornal escolar que eu mesmo criei aqui na escola". RICARDO (procurador de informações): "escrevo o que acontece de mais interessante e mando pro líder... se ele achar bom (legal)... [sic]

Ao nos depararmos com essas declarações dos próprios elaboradores da mídia escolar, envolvendo a questão da ludicidade na produção do jornal, através de expressões como "legal(is)", "divertido", "interessante" e "bom", tivemos a curiosidade de ler mais sobre o assunto. Nesse sentido, constatamos que alguns autores, como Ijuim (2004), por exemplo, já haviam ressaltado o caráter lúdico que

o jornal escolar manifesta entre os estudantes, conforme sugerem as palavras grifadas a seguir.

O conjunto de atividades exigidas pelo jornal leva à ação conjunta e solidária, numa espécie de **jogo**. Esta **atividade lúdica**, que cativa e enfeitiça a todos os participantes, sejam educandos ou educadores, é um dos fatores que tornam o fazer jornalístico na escola um **prazer**. Como já constatei anteriormente, o reconhecimento pelo aluno de sua autoria é outro fator de **motivação** que lhe proporciona **alegria**. Enfim, o relacionamento entre os participantes, com **alegria** e **afeto** propostos pela produção de jornais escolares tem propiciado mais que bons jornais, mas a atitude de **prazer** e **amor**. [...]. Como estratégia, que permite flexibilidade e adaptabilidade a faixas etárias e situações peculiares, [o jornal] promove também o **sentido lúdico**, que proporciona a aproximação, a sedução, a sensibilização entre crianças e adultos, exercendo os papéis sociais de educandos e educadores. O **brincar** e a **fantasia** para a criança, ou o **espírito de aventura para o adolescente**, constituem **atmosferas lúdicas** favoráveis para envolver e **motivar** os participantes (IJUIM, 2004, p. 28-32, grifo nosso).

Como podemos perceber, as declarações do autor citado anteriormente resumem de modo satisfatório o que também constatamos, de modo semelhante, no campo de nossa pesquisa. Detalharemos a seguir como as atividades envoltas ao Clube do Jornal proporcionam valiosas situações de convivência entre os componentes do grupo e como esses sujeitos se sentem pertencentes a uma sociedade discursiva relevante dentro do ambiente educacional.

Sobre o fortalecimento da convivência e da noção de pertencimento, iniciamos com uma frase retirada da carta pessoal escrita por Lara – nome inventado de uma “procuradora de informações” – que diz: “Eu gosto muito do jornal porque eu fico mais perto dos meus colegas”. Apreciamos como enfática essa frase porque ela nos ajuda a ilustrar o que observamos e o que os estudantes declararam durante o processo de investigação: que o Clube do Jornal oportuniza, entre eles, momentos de convivência, os quais nos pareceram valorosos. Além disso, a frase também ajuda a ilustrar a

noção de pertencimento, a qual serve de motivação para o início da editoração jornalística.

Assim como a ludicidade, a convivência e a noção de pertencimento dentro do Clube do Jornal resultam de atividades de cunho social entre os componentes, os quais fortalecem os laços afetivos e culturais. Esses vínculos se fazem perceber a partir dos significados e dos sentidos que esses estudantes de ensino fundamental veem em suas ações de realização do jornal. Ou seja, esses sujeitos convivem não somente dentro da sala de aula por uma obrigação de frequentar a escola, mas eles ampliam suas possibilidades de agir, de conviver e de trocar experiências enquanto usuários da língua, procurando compor uma certa prática dialógica dentro do universo escolar, e, com isso, dinamizar o senso de coletividade, de amizade e de democracia mediante as decisões que precisam ser tomadas. O convívio no Clube do Jornal expressa, portanto, um fundamento importante na ampliação das práticas letradas, uma vez que o conceito de letramento vincula os sujeitos às vivências sociais através da escrita.

Portanto, podemos inferir que o jornal escolar, em toda sua completude – desde o início do processo até a distribuição final dos exemplares – configura uma oportunidade singular, para os estudantes, de desenvolvimento da linguagem, haja visto ser inevitável, dentro do espaço pedagógico, a construção de relações de convivência entre os sujeitos que, mesmo com suas diferenças identitárias, constituem fortes semelhanças de caráter sócio-econômico-cultural.

Nessa perspectiva, não podemos deixar de comentar que, durante nossas observações, constatamos uma forte valorização da convivência entre os estudantes de toda a escola. Um exemplo a respeito disso ocorreu por meio da organização de passeios dentro do clube e, até mesmo, fora dele, integrando este a outros clubes da escola. Sobre essa integração, o presidente do jornal, na reunião geral do clube, leu um texto que deveria se configurar como uma notícia a ser escolhida pelos membros para publicação na edição que eles estavam organizando.

PAULO: O passeio dos clubes – O clube do cinema e do jornal se juntaram temporariamente para fazer um emocionante passeio, que ocorreu no dia 01/07/2017. Os membros dos dois clubes dizem que se divertiram

muito e que o passeio foi para uma piscina que se localizava próximo à Praia do Futuro, no posto Petrobrás dos empregados.

Mais adiante, na mesma reunião – evento principal do planejamento editorial – Paulo iniciou a escolha para um novo passeio com os demais integrantes e, a partir desse momento, o encontro se concentrou nessa discussão. O debate fortaleceu ainda mais a noção de compartilhamento de ideias, numa típica atividade de convivência social, desenvolvendo valores como: respeito, simplicidade, parceria, atitudes democráticas, ouvir o outro, concordar e, até mesmo, discordar, uma vez que as oposições também estão presentes em qualquer momento de coletividade. Para ilustrar esse aspecto, apresentaremos a seguir um longo trecho desse encontro, em que o presidente foi conduzindo as sugestões e as ideias para decidirem a respeito do passeio do clube, ficando nítido que projetar um encontro fora da instituição possibilita que esses sujeitos se relacionem além da prática da escrita do jornal.

PAULO: Ah, o passeio, já ia me esquecendo... No início de julho teve o passeio, como eu já falei – do Clube do Jornal e do Cinema –, e agora eu *tava* pensando em fazer o passeio só do Clube do Jornal. Mas, eu queria um local que não fosse nada copiador, *tipo* a piscina, que já foi, e o cinema, que a gente já vai, né?, porque a tia Maria organizou.

VÁRIOS ALUNOS: (Todos conversam dando sugestões...)

PAULO: Tu *tem* dinheiro? Ecopoint? Beach Park?

PAULO: Tu *tem* 120 reais? Eu queria alguma coisa básica, uma coisa que a maioria da escola se interesse. Quem quiser falar levanta a mão!

VÁRIOS ALUNOS: (discussões...)

PAULO: Daqui a pouco vocês vão querer ir *pra* Lagoa da Viúva (risos).

VÁRIOS ALUNOS: (sugestões: Engenhoca, Lagoa da Parangaba, Detran...)

PAULO: Oh, gente! Rio Mar. Shopping da Parangaba... *Play Gold*...

VÁRIOS ALUNOS: (discussões sobre preços e lugares...)

PAULO: Vocês conhecem alguma praia que não seja tão forte...

VÁRIOS ALUNOS: (discussões...)

PAULO: Gente, vamos fazer uma votação, quatro locais: piscina, cinema, praia ou *Play Gold*.

Em relação à convivência, eles demonstram que fazem programas juntos dos mais variados. Mas, é preciso ter um encontro apenas do Clube do Jornal, ou seja, um momento com identidade, que não copie a ideia dos outros e que seja apenas de quem pertence a esse clube. Dessa forma, mesmo que inconscientemente, os estudantes-jornalistas desejam fortalecer a identidade do grupo em meio à comunidade escolar, e isso é sinônimo de convivência positiva e de atitude de pertencimento. Nessa perspectiva, ratificamos a ideia de que o desenvolvimento da convivência e a noção de pertencer a uma coletividade fazem parte das motivações importantes para que o Clube do Jornal exista.

Podemos, então, facilmente atrelar essas concepções de identidade, de pertencimento, de convivência e de coletividade ao que fundamenta o nosso trabalho desde o início, que é a imersão dos letramentos em práticas sociais, contextualizadas e dentro de propósitos situados. Ou seja, pensamos que as atividades desenvolvidas por esse clube refletem práticas e/ou eventos de diversos letramentos (multiletramentos) e que a escrita não pode ser exclusiva nesse processo porque esse grupo vivencia muitas demandas que envolvem questões sociais, além de somente escrever textos e entregá-los para a leitura.

Esse pensamento implica que, além da proposta principal de escrever fatos relevantes veiculados através de uma mídia impressa para a audiência escolar, o clube oportuniza outras práticas sociais, como reuniões, bingos, passeios, que ficam na base do planejamento do grupo. Nos trechos dos áudios transcritos anteriormente, construídos a partir do momento da reunião do grupo, o que nos chamou a atenção também foi a consciência que esses sujeitos têm em relação a sua condição socioeconômica, procurando um local de passeio acessível em termos de preço e de distância da escola, a

fim de que não houvesse gastos excessivos com a entrada do lugar nem com o transporte.

Ainda sobre o passeio, Paulo tece um comentário a respeito de uma das suas funções, enquanto presidente do clube, durante a técnica da entrevista. Disse ele: “eu que vou pensando em cada... nos passeios do clube...”. Com um tom de satisfação, na mesma entrevista, ele descreveu como foi o último passeio.

PAULO: Em junho, teve um garoto da minha sala, que é o Bruno [nome fictício], ele criou o Clube do Cinema. Aí, eu *tava* pensando em fazer um passeio, mas, não sabia *pra* qual lugar exato: *pra* uma praia, *pra* uma piscina, *pra* um cinema. Aí, ele fez o passeio *pra* ir *pra* uma piscina no Clube Petrobrás das Empregadas. Aí, eu falei com ele, falei com a representante do clube dele, que é a professora Lúcia [nome fictício]. Aí, eu fui e pensei: até agora, só houve um passeio, que foi lá *pra* Petrobrás, que era uma piscina e que ficava aqui em Fortaleza, eu acho ... e cada um podia pagar R\$6,00. Então, eu fui e me juntei ao clube dele [do cinema], juntei o meu clube, temporariamente, durante o passeio no clube dele e fiz o passeio e, assim, ajudando a pagar o ônibus e, assim, pagando as passagens de entrar [sic].

Ele fala de como pensou no estabelecimento de parceria com outro clube para poder, além de unir forças, proporcionar um lazer ao clube que ele dirige. Da mesma forma, consegue ver o espírito de liderança, de respeito às instâncias hierárquicas, como no caso em que ele falou não apenas com o fundador do Clube do Cinema, mas também com a professora que representa o clube junto à escola. Isso, de certo modo, reflete uma compreensão acerca de ser e de estar em espaços sociais, mediados pela comunicação e pela linguagem. Não é à toa que ele decidiu criar o Clube de Jornal.

Além dos passeios, outras atividades paralelas ao jornal escolar fortalecem ainda mais essa interação dos estudantes, como as reuniões – para procederem à organização e ao funcionamento da edição – e os bingos – para arrecadarem certa quantia e comprarem materiais para o clube, no caso, uma câmera e um *pendrive*. Vale refletir que os educandos percebem que, ao escrever para o jornal da escola, exercem atividades interativas e dialógicas, pois

essas práticas letradas coadunam com atitudes do conviver na realidade, sem o artificialismo, muitas vezes, empregado nas atividades corriqueiras das aulas de Língua Portuguesa.

Esse aspecto fica bastante ilustrativo quando Paulo declara, para nos responder em entrevista, sobre o que ele nota de diferente entre escrever para o jornal e escrever em outras oportunidades dentro da escola, como em tarefas, provas e redações. Assim ele se expressou:

PAULO: Nos jornais, nós podemos nos comunicar, mandar mensagens, anúncios, avisos, diversos outros tipos de texto pra todos da escola, e já as *tarefas e atividades oral, pessoal, que fica com você mesmo* [sic].

É nítida a diferença que o líder do Clube do Jornal aponta entre escrever para o jornal e para as tarefas escolares. Ele percebe o aspecto dialógico da prática escritora para o jornal. Ou seja, ele acaba refletindo que existe mais oralidade nas tarefas escolares e que elas quase representam algo que fica com eles e para eles, que não alcançam uma audiência concreta. Enquanto isso, no veículo midiático, a escrita de alguns gêneros atinge a todos na escola; se realmente não atinge a todos, mas isso ao menos serve como uma percepção de que a audiência é de largo alcance. Todas essas questões, portanto, estão relacionadas ao tópico que estamos discutindo, o qual se trata da convivência e do pertencimento, pois o clube oportuniza para eles ações concretas de dialogicidade, muito além dos simples deveres escolares. A respeito desse senso de coletividade, mediada pela linguagem discursiva, que o jornal escolar desenvolve, podemos destacar a seguinte citação de Ijuim (2004, p. 32), para quem o

jornal escolar, por seu processo dinâmico e pela seleção de temas não impostos pode abrir espaços para o desenvolvimento das subjetividades, para a vivência das afetividades, das emoções; contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento de novas sensibilidades. [...]. Seu processo também proporciona visualizar situações para o desenvolvimento de atitudes autônomas, posturas críticas, que podem contribuir para a conscientização da sua função social e/ou à reflexão

dos valores expressos em suas matérias. [...]. Como processo, flexível e não autoritário, promove tanto iniciativas individuais, como também trabalhos participativos e/ou coletivos. Em outros termos, é processo de muitas mãos e, portanto, pode favorecer o desenvolvimento da humanização de todos – educandos, educadores que passam a ver a escola como: comunidade, família.

É interessante também como as atividades envolvidas, através da convivência, fortalecem a noção de pertencimento dos estudantes, ou seja, eles desenvolvem mais ainda suas identidades dentro do contexto escolar quando participam do Clube do Jornal. Até mesmo nós, enquanto pesquisadora, tivemos nosso papel social na escola, como a “tia do jornal”. De certo modo, isso certamente valorizou o clube e os seus integrantes em relação aos colegas, aos professores e aos gestores da instituição, demonstrando a relevância do grupo como tema de uma significativa pesquisa acadêmica.

Além disso, o sentimento de pertença também ficou evidente quando, em entrevista, Paulo afirmou que coleciona os exemplares de cada edição, pois gosta de ter lembranças do momento: “eu *coleciono eles* [os jornais] *pra* recordar o momento, o que a gente criou nessa escola”. Essa atitude destaca bem o “orgulho” desenvolvido por aqueles que fazem parte do Clube do Jornal, pois, certamente, essa sensação de pertencimento está atrelada à questão discursiva que esse projeto proporciona para cada integrante através do uso da linguagem viva e funcional. Em outros termos, eles passam a se reconhecer e a serem reconhecidos como atores sociais que contribuem para a melhoria da escola.

Ainda avançando nessa reflexão, Ijuim (2004, p. 19), pesquisador do jornal escolar, defende que esse projeto possibilita “o planejamento conjunto e participativo[...]; o desenvolvimento individual num ambiente de troca [...]; o reconhecimento de pessoas diferentes e de saberes diferentes; a prática para a compreensão de que educar é um ato político”. Nessa perspectiva, podemos relacionar os dizeres desse estudioso às ideias freireanas de educação, em que o jornal, dentro da escola, veicula uma não neutralidade desde o momento em que os estudantes selecionam, principalmente, os assuntos e os gêneros discursivos/textuais, configurando, de certa forma, uma ação política dentro do ambiente educacional.

Ainda a respeito do pertencimento, conciliado com a capacidade inovadora de escrita dos estudantes na perspectiva do letramento crítico, Baltar (2010, p. 182) evidencia que

de acordo com seus projetos pessoais e com o desejo de integrar novos projetos coletivos, o estudante pode ampliar seus mundos de letramento, suas redes de **pertencimento**, e paulatinamente apropriar-se dos gêneros textuais/discursivos que figuram nos diversos ambientes discursivos nos quais vislumbra transitar. Essa apropriação não significa mera cópia ou submissão a modelos já prontos dos textos que circulam em seus ambientes discursivos originais. Ao contrário disso, apropriar-se de um gênero significa agir pelo gênero com capacidade criativa de adaptá-lo à produção circunstanciada (grifo nosso).

Concluimos que, por se sentirem pertencentes ao próprio processo de letramento, os estudantes que integram o Clube do Jornal da escola de tempo integral em Fortaleza (Ceará), lócus da nossa pesquisa, podem, inclusive, inovar em suas produções escritas conforme sua criatividade e suas intenções linguístico-discursivas dentro desse contexto midiático escolarizado. A seguir, destacaremos a finalização do nosso trabalho com as considerações pertinentes aos resultados mais significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados, identificamos que a ludicidade, quando está presente nesse contexto de coletividade discursiva, proporciona momentos de prazer, de acolhimento e de certa liberdade aos participantes do clube. Quanto à convivência, constatamos que os estudantes interagem dentro e fora do Clube do Jornal por meio de reuniões, de passeios, de conversas, de bingos, de leituras coletivas e de outras práticas de letramento que envolvem a produção do jornal escolar. Sobre a noção de pertencimento, essa sensação está atrelada à questão discursiva que esse projeto proporciona para cada integrante através do uso da linguagem viva e funcional.

Em outros termos, eles passam a se reconhecer e a serem reconhecidos como atores sociais que contribuem para a melhoria

da escola. Como percepção final deste trabalho, fica nítido que o desenvolvimento do jornal dentro da escola oportuniza práticas para além da leitura e da escrita uma vez que os estudantes do clube se divertem, convivem e se fazem pertencer como protagonistas no espaço educacional.

É válido ressaltar que as análises dos achados desta pesquisa envolvendo o processo da escrita de um jornal escolar não encerram aqui, podendo manter diálogo com novas publicações acadêmicas no campo educacional das linguagens no ensino fundamental. E, por tudo o que foi revelado com responsabilidade metodológica por parte das autoras deste texto, afirmamos que este trabalho possui legitimidade e aplicação empírica perante a comunidade científica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set/dez, 2010.

BALTAR, M. Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 177-190, jan./jun. 2010.

BONINI, A. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DUTRA, Giselle Bezerra Mesquita. **O processo e o produto editorial de um jornal escolar impresso**: investigação acerca do letramento jornalístico de estudantes do ensino fundamental. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

IJUIM, J. K. **Jornal escolar e vivências humanas**: um roteiro de viagem, 2004. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai/ago. 2004.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.018)

A LINGUÍSTICA APLICADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

Mery Cristiane Batista Pacheco

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, merycbpacheco@gmail.com;

Joanderson de Oliveira Gomes

Mestrando do Curso de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, joandersonoliveira@hotmail.com

RESUMO

A Linguística Aplicada (LA) está presente em todo processo de ensino aprendido, têm como característica principal a transdisciplinaridade, investiga problemas de uso da linguagem e suas aplicações sociais. Abordaremos, portanto, neste trabalho, a aplicação da LA ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio de uma breve discussão acerca do histórico da LA e da educação de surdos, cultura surda e o ensino bilíngue como norteadores no processo de ensino-aprendizagem da Libras. Para tal, os procedimentos metodológicos do estudo foram por meio de pesquisas bibliográficas. A base deste estudo encontra-se nas produções de Moita Lopes (2006), Celani (1998), Cavalcante (1996), Scheifer (2013), Quadros (2007) e outros. Esse artigo está organizado em quatro seções, na primeira seção faremos uma contextualização da LA, definindo o objeto de estudo da LA, citaremos também dois autores Moita Lopes (2006) e Celani (1998) que divergem quanto ao caráter da LA, mas concordam a respeito do objeto de estudo, ainda no primeiro capítulo será feita uma abordagem histórica da LA no mundo e no Brasil; na segunda seção apresentaremos um breve histórico da educação dos surdos; já no terceiro capítulo

abordamos sobre a cultura surda e sua relação com a LA, a última seção é referente a Libras. A partir desse trabalho foi possível percebermos a contribuição da LA no ensino da Libras, pois a LA não é uma ciência engessada, ela não dita regras e metodologias corretas no ensino de línguas, até porque não existe um modelo certo ou errado.

Palavras-chave: Linguística Aplicada, Libras, Cultura surda, Transdisciplinaridade, Bilingue.

INTRODUÇÃO

Esse artigo surgiu como resultado da disciplina Fundamentos da Linguística Aplicada e práticas de ensino do curso de especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (CELAEL). Ele faz uma abordagem sobre a Linguística Aplicada (LA) e suas contribuições para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como também, enfatiza a transdisciplinaridade na LA, devido a isso, ela pode ser uma grande aliada no ensino da Libras, porque no ensino aprendizagem dos surdos não podemos descartar sua identidade e cultura.

A LA tem um histórico de desenvolver métodos para o ensino da linguagem, com diferentes enfoques, mas os métodos utilizados foram desenvolvidos para o ensino de línguas orais-auditivas, por isso, merece uma investigação sobre sua aplicabilidade no ensino das línguas de modalidade visuo-gestual (ALBRES, 2012).

Os surdos, durante anos foram considerados incapazes pelo fato de não ouvirem, eram proibidos de adentrar nos ambientes escolares, religiosos e sociais. Diante disso, restava apenas o ambiente familiar. Após lutas e sofrimentos romperam isto, e hoje já possuem uma língua própria e reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e também a Lei nº. 14.191 de 2021 que dispõe sobre a modalidade de educação bilingue de surdos.

A introdução desse artigo está organizada em quatro seções. Na primeira seção faremos uma contextualização da LA, definindo o objeto de estudo da LA, citaremos também dois autores Moita Lopes (2006) e Celani (1998) que divergem quanto ao caráter da LA, mas concordam a respeito do objeto de estudo, ainda no primeiro capítulo será feita uma abordagem histórica da LA no mundo e no Brasil; na segunda seção apresentaremos um breve histórico da educação dos surdos; já no terceiro capítulo abordamos sobre a cultura surda e sua relação com a LA, a última seção é referente a Libras.

A Linguística Aplicada investiga problemas de uso da linguagem e suas aplicações sociais, mas não qualquer problema, somente aqueles com relevâncias sociais na qual suas respostas causem ganhos a práticas sociais e vá contribuir para uma melhor qualidade de vida dos envolvidos. Ela é considerada por Moita

Lopes (2006) como indisciplinar e para Celani (1998) como transdisciplinar. Apesar de discordarem em relação ao caráter inter ou transdisciplinar, ambos defendem o “interesse primário de pesquisa e os selecionados para estudo”. (ROJO, 2006 p. 1765). Com isso, o linguista aplicado precisa se desprender dos componentes curriculares e transcender. De acordo com Lefta:

Pesquisar em LA é como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis. A dificuldade numa plataforma móvel é manter o rumo, um rumo que não é o da linguística, nem da psicologia, nem da antropologia, nem de qualquer outra ciência com a qual nos avizinhamos, tem um rumo que é o da LA (LEFFA, 2006, p. 4-5).

A citação acima evidencia que a LA não está “alojada” em determinado componente curricular, ela rompe barreiras disciplinares, ou seja, ela é de natureza híbrida, que estuda a língua no seu uso real.

Os estudos a respeito da LA iniciaram dentro das disciplinas de Psicologia Cognitiva e da Linguística, com o decorrer do tempo e o avanço nesses estudos, alguns linguistas perceberem que a ciência não estava conexa somente com esses componentes. A LA transitava em várias disciplinas, com isso, perceberam que a LA poderia ser uma ciência independente. Então,

A Linguística Aplicada é um campo de pesquisa e prática interdisciplinar lidando com problemas práticos da linguagem e comunicação, os quais podem ser identificados, analisados ou solucionados aplicando-se teorias, métodos e resultados de trabalhos disponibilizados pela Linguística, ou desenvolvendo-se novos arcabouços teóricos e metodológicos em Linguística para trabalhar com esses problemas. A Linguística Aplicada difere da Linguística em geral no que diz respeito à sua orientação em direção a problemas práticos, do cotidiano, relacionados à linguagem e à comunicação (AILA, 2013, s./p.).

Portanto, a LA foi se consolidando a partir da criação do primeiro curso de L.A, que aconteceu na Universidade de Michigan em 1946, nessa época a L.A tinha o significado de melhoria e estudo do ensino de línguas, planejamento linguístico, aprendizagem de línguas, gerenciamento de problemas de fala e terapia de fala. A maioria dos trabalhos em L.A eram concentrados em ensino e aprendizagem de língua, especialmente o Inglês como língua estrangeira ou segunda língua. Logo depois, nos anos cinquenta, ocorreu a institucionalização da Escola de Linguística Aplicada da Universidade de Edinburg com o objetivo de lidar com o conhecimento sobre a linguagem, como ela funcionava e como era usada para contribuir com questões da vida real. (MENEZES et al, 2009).

No Brasil a L.A surgiu em meados dos anos 70, e teve sua expansão com a criação do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP, a criação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas e em 1990 ocorreu a criação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil-ALAB.

Assim, como nos Estados Unidos, no Brasil a introdução da LA teve seus momentos transitórios, no início estava diretamente relacionada a linguística, de acordo com Kleiman (1998, p. 51):

No Brasil, é quase impossível discorrer sobre o estatuto teórico ou disciplinar da Linguística Aplicada (L.A) sem se discutir sua relação com a Linguística. [...]. Entretanto, o assunto continua sendo debatido como um problema relativo à relação entre a Linguística e a LA no nosso meio, talvez porque, neste contexto, as fronteiras entre o linguista e o linguista aplicado não são nitidamente marcadas nos departamentos, nas associações, nos encontros profissionais, na esfera de ação. Assim, por exemplo, temos um grande número de pesquisadores que se identificam como linguistas com uma vocação para as aplicações, no sentido de reutilizar seus saberes, suas descobertas, sua formação, nas questões práticas do ensino, particularmente do ensino de língua materna. Essa vocação tem suas origens tanto na história das duas disciplinas quanto em fatores conjunturais do desenvolvimento atual da Linguística.

Antes das décadas de 80 houve muita discussão quanto ao objeto de pesquisa da LA, hoje já temos definido e sabemos que está além da pesquisa de língua materna e língua estrangeira. Segundo Cavalcante (1986, p. 50): “a LA foi vista durante muito tempo como uma tentativa de aplicação de linguística à prática de ensino de línguas”. A LA transcende os componentes curriculares, levando em consideração todo o contexto de linguagem na qual estamos inseridos.

A transdisciplinaridade na LA é considerada como um processo de desreterritorialização, embasado nos conceitos geográficos, na qual o prefixo “des” se refere a certo objeto de estudo que lidam com as linhas de fuga e o prefixo “re” são os novos agenciamentos entre as teorias, conceitos e áreas do objeto que ultrapassem os conhecimentos formulados prévios, fazendo um movimento de terceiro espaço, que inicia por um território, perpassa por vários, resultando na convivência de territórios distintos (SCHEIFER, 2013). De acordo com Scheifer (2013, p. 927) “É necessário considerar que não há território, não há saberes construídos, sem uma estruturação em rede que conecte diferentes pontos ou áreas”. Apesar da pesquisa em LA ser considerada transdisciplinar, ela não é aleatória, sempre tem algo que faz o elo, então, a transdisciplinaridade no processo de desreterritorialização nunca será plena. Assim,

A LA como um campo de estudos no qual é frequentemente possível desenvolver práticas transdisciplinares só faz sentido se for problematizada como um território-rede, formado de lugares contínuos e de lugares em rede (especialmente descontínuos, mas intensamente conectados e articulados entre si), que opera a partir da articulação complexa com distintos territórios-zona, os quais refletem tradições teórico-metodológicas não só diversas e multifacetadas como também concorrentes, tanto no campo epistemológico quanto no institucional acadêmico (SIGNORINI, 2004 apud SCHEIFER, 2013, P. 929).

Devido ao caráter de estudos da LA transcende o estudo da língua, leva em consideração vários quesitos, como: a cultura, sujeitos, espaços, questão social. Não prioriza e nem inferioriza qualquer

corrente, se preocupa com os acontecimentos reais e sociais das pessoas. E assim:

Não se pode descrever a língua e seu uso fora do contexto daquele uso, isto é, da sociedade na qual ela é usada. Começar por uma definição da língua (qual?), e posteriormente definir a sociedade (de que tipo?), ou proceder em direção oposta, apenas vai resultar em tentativas (tão desesperadoras quanto precárias) de juntar o que nunca deveria ter sido separado (MEY, 1985, apud RAJAGOPALAN, 2006, p. 11).

Com isso, a educação de surdos e a Língua Brasileira de Sinais se encaixam perfeitamente nesses estudos, pois para se ter um ensino de qualidade da pessoa com surdez, precisamos conhecer, respeitar e considerar vários campos do conhecimento, especialmente o cultural. Por isso, não podemos desprezar o conhecimento da cultura surda .

Durante décadas os surdos foram excluídos pela sociedade. Eram tratados somente no campo clínico e não podiam receber heranças. A ausência da escuta era associada à incapacidade cognitiva e como não falavam, era suposto que não tinham linguagem. Ponce de Leon e L'Épée foram grandes aliados ao reconhecimento da capacidade do surdo. O monge Pedro Ponce de Leon iniciou a alfabetização dos surdos através da datilologia. Já o Abade Charles Michel de L'Épée, em 1750, se aproximou dos surdos das ruas de Paris, aprendeu com eles a língua de sinais e criou os Sinais Metódicos, o sucesso na educação de surdos foi enorme que transformou sua residência em uma escola pública. No mesmo ano, em 1750, surgia na Alemanha as ideias de Samuel Heinick com a filosofia oralista. De acordo com Goldfeld (2002, p. 34):

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade com a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à não surdez.

A filosofia do oralismo foi aprovada por unanimidade no congresso de Milão em 1880, resultando na proibição da comunicação através das línguas de sinais. O Brasil seguindo a tendência mundial, estabeleceu o oralismo como método para educar os surdos, proibindo o uso da Libras. A filosofia oralista perdurou por muitos anos no Brasil e na região Norte não foi diferente. Segundo alguns relatos de professoras surdas que trabalham no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) de Macapá-AP, elas estudaram na década de 1980 na Escola Felipe Smaldone de Belém do Pará, a língua de sinais era proibida e todos os surdos que estudavam lá eram obrigados a oralizar. Lembro de um depoimento comovente de uma professora: “amarravam nossas mãos para trás, não podíamos sinalizar, tínhamos que aprender a falar de qualquer maneira, cheguei até a apanhar das freiras”. Isso tudo, porquê acreditavam que o desenvolvimento da criança surda estava vinculado a capacidade de aprender a falar.

Sendo assim, a pessoa surda que se opusessem a aprendizagem da fala, era castigada, tentavam transformá-la em um ouvinte que não escuta. Após o insucesso do oralismo, devido a língua oral não garantiu todas as necessidades dos surdos, surgiram vários métodos para alfabetizar os surdos, a Comunicação Total foi um método que se opôs a filosofia oralista e ganhou vários adeptos.

Uma das grandes diferenças entre a Comunicação Total e as outras filosofias educacionais é o fato de a Comunicação Total defender a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas) (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Somente após as pesquisas do linguista Willian Stokoe, reconhecendo o estatuto linguístico da língua de sinais americana –ASL através da publicação do artigo “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, iniciaram estudos sobre as línguas de sinais e sua aplicação na educação de surdos.

O método mais indicado para ensinar as pessoas com surdez é o bilinguismo, na qual todos os surdos devem ser bilíngues, ou seja, deve adquirir primeiro a Língua de sinais e, como segunda

língua, a língua oficial do país, na modalidade escrita. Nas palavras de Goldfeld (2002, p 43) “o conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é o que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias”.

Lima (2006) diz que o método bilíngue é o processo de aprendizagem para os surdos que utiliza de duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade oral e/ou escrita. De acordo com Pereira e Cunha (2009) a Libras desempenha o papel de facilitar a comunicação dele, como a língua portuguesa na modalidade oral para os ouvintes. Porém, por conviverem numa sociedade de mais ouvintes, recebem muita influência da língua imperativa, mesmo tendo uma comprovável dificuldade de utilização e compreensão da língua. Segundo Pereira e Cunha (2009, p. 63):

Uma pessoa pode ser considerada bilíngue por origem, se aprendeu as duas línguas desde pequena com falantes nativos ou usou as duas línguas como formas paralelas para se comunicar desde muito cedo. Pode ser considerada bilíngue também aquela pessoa que se identifica e é identificada pelos outros como usuária de duas línguas.

Muitos surdos tornam-se bilíngues por interagirem desde cedo com duas línguas, uma na família e outra na escola e nos grupos de amigos surdos, o que se torna produtivo para as pessoas com surdez, pois isso permite a convivência com ouvintes e surdos, no dizer de Quadros (1997) as crianças surdas devem crescer bilíngues, sendo a língua de sinais a primeira, e a segunda a língua majoritária na modalidade escrita.

O bilinguismo favorece muito o processo de ensino-aprendizagem dos surdos, porque nas instituições escolares a maioria dos profissionais não sabem LIBRAS, e o educando quando consegue compreender, mesmo que pouco a língua dos ouvintes, interage e entende mais o mundo a sua volta, diferente do surdo que sabe apenas uma língua.

Para se entender a Língua de Sinais é necessário saber sobre a cultura surda, suas peculiaridades, costumes, hábitos e suas variedades. Strobel (2008) define cultura surda como o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modifica-lo a fim de torna-lo acessível e habitável, abrangendo a língua, crenças, ideias, costumes e os

hábitos do povo surdo. No dizer de Strobel (2008, p. 29) “Dentro do povo surdo, os sujeitos surdos não se diferenciam um de outro de acordo com o grau da surdez, mas o importante para eles é o pertencimento ao grupo usando a língua de sinais e cultura surda, que ajudam a definir as suas identidades surdas”.

Por falta de conhecimento algumas pessoas rotulam os surdos de preguiçosos, mal educados, inconvenientes e etc. Nesse contexto percebe-se que para pesquisar a língua de sinais, precisa primeiramente conhecer os sujeitos surdos, seu padrão de comportamento, as experiências trocadas (surdos x surdos e surdos x ouvintes) em qualquer ambiente que frequentam, sejam eles na escola, no trabalho, em associações ou encontros informais, então, estudar cultura surda está de acordo com Scheifer (2013) que defende a transdisciplinaridade na L.A como uma “construção emergente” já que o pesquisador mobiliza diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e de interpretação. Para uma efetivação satisfatória da educação dos surdos precisamos valorizar e saber a respeito da cultura e identidade surda. De acordo com Karnopp (2010, p. 99):

Ao afirmarmos que os surdos brasileiros são membros de uma cultura surda, não significa que todas as pessoas surdas do mundo compartilham a mesma cultura simplesmente porque elas não ouvem. Os surdos brasileiros são membros da cultura surda brasileira da mesma forma que os surdos americanos são membros da cultura surda norte-americana. Esses grupos usam as línguas de sinais diferentes e possuem diferentes experiências de vida.

A afirmação de Karnopp demonstra as variações culturais do sujeito surdo na qual não se tem uma única cultura surda e nem todas as culturas surdas utilizam a língua de sinais, existem surdos que tem aversão a Libras e por isso fazem o uso da oralização, mesmo sabendo que a língua natural dos surdos é a Libras, eles preferem utilizar o meio de comunicação dos ouvintes. Então, no processo de ensino-aprendizagem todas as formas de comunicação devem ser respeitadas. De acordo com a contextualização sociocultural dos PCN’s do ensino médio, devemos:

Considerar a linguagens e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social; compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização[...] (BRASIL, 1999, p. 14).

Sendo assim, já está contemplado no ensino das linguagens a valorização cultural e social dos estudantes, apesar disso, muitos discentes surdos adentram no ensino médio com lacunas de aprendizagem linguística e alguns finalizam a educação básica com um déficit das competências e habilidades sugeridas pelos PCN do ensino médio, o que pode ocasionar um egresso tardio no ensino superior e também um não acesso ao nível acadêmico.

Apesar de existirem outros métodos de comunicação para os surdos, o ensino bilíngue é considerado e comprovado o mais eficaz na educação de surdos. A Língua Brasileira de Sinais é a língua natural dos surdos, e foi reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que diz em seu Art.1º e no Parágrafo único:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Diante disso, o reconhecimento da Libras foi um ganho para a comunidade surda, pois algumas pessoas achavam que a comunicação de surdos era feita com sinais oriundos da Língua Portuguesa e isso não é verdade, a Libras tem sua estrutura gramatical própria.

Vale ressaltar, que nem todos os surdos utilizam a Libras, alguns usam os gestos, outros são oralizados.

Quadros & Karnopp (2004, p. 30) conceituam: “As línguas de sinais são consideradas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhe atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação”. A Libras por ser da modalidade espaço-visual requer um esforço maior de alguns ouvintes em adquirir a fluência, devido utilizarmos primeiramente a audição e depois a visão, isso não acontece com os sujeitos surdos.

De acordo com Quadros (1997, p. 46) “Todas as pessoas estão acostumadas a associar língua com fala. Assim, quando se fala em línguas de sinais que exige uma associação de língua com sinais, normalmente as pessoas apresentam concepções inadequadas”. Alguns dos usos inadequados em relação a língua de sinais é: a incapacidade de expressar conceitos abstratos, que é linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral e também deriva da comunicação gestual espontânea dos ouvintes (KARNOPP, 2004). Por isso, é importante combatermos as concepções inadequadas e os mitos a respeito da Libras. Pois é uma língua independente das outras línguas.

Sabendo que a Linguística Aplicada pode contribuir na educação de surdos, consideramos pertinente verificar quais os trabalhos expostos que abrangem a temática. Com isso, esse estudo teve como objetivo geral investigar as produções científicas realizadas e publicadas que envolvem a LA, Libras e ensino de surdos. Para esse propósito, estabelecemos os objetivos específicos: a) Fazer um levantamento bibliográfico das produções que envolvem a LA e ensino de surdos dos últimos seis anos que foram publicados na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e b) Verificar as contribuições da LA para o ensino de surdos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza bibliográfica, na qual investigou artigos científicos no site da SciELO publicado no período de 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022, para Fonseca (2002, p. 32), “[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio escritos e eletrônicos, como livros, artigos

científicos, páginas de web sites”. Sendo assim, foi estabelecido palavras-chave isoladas e em conjunto para fazer o levantamento no periódico, as palavras-chave utilizadas, foram: a) linguística aplicada; b) libras; c) surdos; d) ensino de surdos e linguística aplicada; e) libras e linguística aplicada; f) línguas de sinais e linguística aplicada.

Esse estudo também está pautado na abordagem qualitativa, Flick (2009, p.36) diz, “a pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnicas e habilidades aos métodos, mas inclui também uma atividade de pesquisa específica”. Com isso, foi definido, para a coleta de dados:

1. Procurar por produções que abordam a temática no site da SciELO, fazendo um recorte temporal, no período de 2017 a 2022;
2. Buscar nas produções encontradas, estudos relacionados as palavras-chave definidas;
3. Selecionar a leitura dos resumos das produções que abrangessem as palavras-chaves;
4. Fazer a leitura integral das produções selecionadas.

No primeiro momento na consulta no site da SciELO, foram encontradas 918 produções, com as palavras-chave: linguística e libras, mas após fazermos as leituras dos resumos, verificamos que se tratavam de assuntos relacionados a sociolinguística, semiótica, fonética e sinonímia. Então, posteriormente foram utilizadas as outras palavras-chaves selecionadas e o número reduziu para 122 produções, nela foram encontradas pesquisas referentes a literatura surda, estudos da tradução de libras, atendimento educacional especializado e traduções de obras clássicas da literatura.

Perante isso, foi escolhido somente as produções que se estavam no site do SciELO do Brasil e nessa busca foram achadas 19 produções na qual foi empregada as palavras-chave: linguística aplicada e libras, e se colocássemos outras palavras-chave que haviam sido determinadas para a pesquisa, o site não encontrava nenhuma produção relativa as outras palavras-chave.

Para estruturar o estudo bibliográfico usamos a revisão sistemática que é uma abordagem mais formal da revisão bibliográfica. De acordo com Kitchenham (2004, p. 01), “uma revisão sistemática da literatura é um meio de identificar, avaliar e interpretar todas

as pesquisas disponíveis relevantes para uma questão de pesquisa específica, ou área de tópico, ou fenômeno de interesse” (Tradução nossa).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa demonstraram que há no site do SciELO Brasil nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020, 19 trabalhos relacionando a aprendizagem da Libras e a linguística aplicada, observamos que houve um decréscimo de produções nos anos de 2019 e 2020. Como também não foi encontrada nenhuma produção nos anos de 2021 e 2022, talvez essa ausência e diminuta de produções tenha sido afetada pela pandemia da COVID-19, que deixou algumas pessoas do mundo em temerosa e isso pode ter afetado as produções. No quadro abaixo demonstraremos quais as produções que foram localizadas com as palavras-chave: linguística aplicada e libras.

ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTORES
2017	Os sinais dos surdos: uma análise a partir de uma perspectiva cultural.	Isabelle Souza, Ana Gediel.
2017	Janelas de libras e gêneros do discurso: apontamentos para a formação e atuação de tradutores de língua de sinais.	Vinicius Nascimento.
2017	Traduzindo sons em palavras nas legendas para surdos e ensurdecidos: uma abordagem com linguística de corpus.	Ana Nascimento.
2017	Tradução audiovisual acessível (TAVA): audio-descrição, janela de libras e legendagem para surdos e ensurdecidos.	Vera Araújo, Soraya Alves.
2017	O desafio da tradução entre língua portuguesa e libras diante do fenômeno da sinonímia.	Márcia Carvalho, Marília Araújo.
2017	The Raven e o seu voo para a língua brasileira de sinais.	Ygor Corrêa, Rafael Gomes, Carina Cruz.
2018	A desambiguação de palavras homônimas em sentenças por aplicativos de tradução automática Português Brasileiro-Libras.	Maria Barbosa, Emanuel Sousa.
2018	Considerações sobre o processo de retextualização para Libras de textos em português por graduandos surdos.	Kátia Santos, Cristina Lacerda.
2018	Verbo-visualidade e seus efeitos na interpretação em Libras no teatro.	Carolina Fomin.
2018	Análise do papel das expressões não manuais na intensificação em libras.	Francisco Paiva, Plínio Barbosa, José de Martino, Ackley Will, Márcia Oliveira, Ivani Silva, André Xavier.

ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTORES
2018	As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais.	Neiva Albres, Carlos Rodrigues.
2018	O eu-para-mim de intérpretes de língua de sinais experientes em formação.	Vinicius Nascimento.
2018	Um estudo sobre a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais.	Juliana Faria, Anabel Galán-Mañas.
2018	No princípio era a palavra, mas a palavra foi traduzida para os sinais.	Emerson dos Santos.
2018	Tradução do texto de Walter Benjamin "A Tarefa do Tradutor" para a Língua Brasileira de Sinais a partir da tradução de Susana Kampff Lages.	Ádila Marques, Kátia Pinheiro, Thais Avelar.
2019	Investigando o Esforço Cognitivo, o conhecimento sobre Tradução e a Satisfação na Tradução LIBRAS-Português.	Norma Fonseca, José Gonçalves, Pedro Oliveira.
2019	Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva.	Djair Almeida, Cristina Lacerda.
2020	Decomposing distribution across dimensions: evidence from Libras.	Marta Donazzan, Luciana Sanchez-Mendes.

Fonte: Autores (2022).

Os trabalhos denominados:

- Os sinais dos surdos: uma análise a partir de uma perspectiva cultural, Janelas de libras e gêneros do discurso: apontamentos para a formação e atuação de tradutores de língua de sinais, essa pesquisa apresenta como são constituídos e nomeados os sinais próprios e nomes de pessoas surdas.
- Janelas de libras e gêneros do discurso: apontamentos para a formação e atuação de tradutores de língua de sinais, essa pesquisa trata da inclusão da janela da Libras.
- Traduzindo sons em palavras nas legendas para surdos e ensurdecidos: uma abordagem com linguística de corpus, o foco desse trabalho é fazer a tradução dos efeitos sonoros de filmes para surdos e deficientes auditivos.
- Tradução audiovisual acessível (TAVA): audiodescrição, janela de libras e legendagem para surdos e ensurdecidos, trata de estudos teórico e metodológicos que envolvem a linguística de corpus e estudos experimentais.
- A desambiguação de palavras homônimas em sentenças por aplicativos de tradução automática Português Brasileiro-Libras, esse estudo analisa a tradução

- automática realizada por dois aplicativos, os ProDeaf Mobile e Hand Talk.
- f. Considerações sobre o processo de retextualização para Libras de textos em português por graduandos surdos, essa pesquisa demonstra como são organizadas as estruturas linguísticas das libras a partir do texto escrito em português.
 - g. Um estudo sobre a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais, esse trabalho faz uma comparação de tradutores e interpretes das línguas orais e de sinais em dois cursos, uma na Universidade de Barcelona e outro na Universidade Federal de Goiás.
 - h. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva, nesse artigo é descrito e analisado a escrita de surdos.

As produções a, b, c, d, e, f, g e h fazem parte de alguns cadernos de linguística aplicada e utilizam maneiras (aplicativos e janela de libras) para favorecer a comunicação de surdos em diversos ambientes. As demais fazem parte de cadernos de tradução, estudo dos discursos e linguagem teórica, focamos no que estão relacionados com o objetivo geral dessa pesquisa.

Celani (1998) divide as pesquisas em linguística aplicada em quatro grandes grupos, tendo como princípio a transdisciplinaridade:

1-Interação em contextos institucionais e informais: estudos sobre contextos específicos tais como, negócios, academia, texto literário, sala de aula (bilingue, bidialetal e monolíngue), médico/paciente, análise crítica do discurso. 2. Interação em aprendizagem: projetos em letramento, aprendizagem de segunda língua, interações transculturais e interculturais em contextos pedagógicos, o foco sendo sociocultural, discursivo e psicológico. 3. Aquisição e desenvolvimento da linguagem (materna, estrangeira, [orais e de sinais]: inclui situações tanto de primeira quanto de segunda língua, inclui projetos sobre aquisição e desenvolvimento da escrita, de leitura, de habilidade oral, de letramento e alfabetização. 4. Ensino de língua: inclui, particularmente, projetos sobre tradução,

do ponto de vista da teoria, da prática e do ensino (CELANI, 1998, p. 136)

Embora, todas as produções selecionadas pertençam a linguística aplicada, de acordo com Celani (1998), demos visibilidade maior as que se relacionam com o ensino de libras. Diante disso, surge a necessidade de mais pesquisas que envolvam a linguística aplicada e a libras, pois houve ausência dessas publicações nos anos de 2021 e 2022

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse trabalho foi possível percebermos a contribuição da LA no ensino da Libras, pois a LA não é uma ciência engessada, ela não dita regras e metodologias corretas no ensino de línguas, até porque não existe um modelo certo ou errado. “Para os linguistas aplicados cada situação de aprendizagem é específica e envolve um tipo de aluno específico, o que indica uma variação na atuação considerando as diferentes situações e contextos reais” (NEIGRAMES et al, 2018, p. 71). Nesse sentido, a pessoa com surdez se encaixa perfeitamente nos estudos da LA, devido a sua especificidade.

Os resultados da pesquisa demonstraram o declínio e ausência na quantidade de produções nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022. Devido a isso, é necessário que haja mais interesse por parte de alguns pesquisadores em pesquisar e publicar trabalhos relacionadas a linguística aplicada e ao ensino de libras, isso daria maior visibilidade a temática.

Notamos que a LA apesar de ter um caráter transdisciplinar não deve ser aleatória, tem elos que norteiam a pesquisa, em se falando de surdos é fundamental conhecer a cultura surda, para evitar possíveis rótulos que muitos docentes utilizam na justificativa do fracasso escolar.

Aprendemos também que o ensino bilíngue é o mais adequado para o ensino de surdos, devidos eles viverem cotidianamente com duas línguas e duas culturas. De acordo com Quadros (1997, p. 27):

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas

surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Evidenciamos também, que no ensino de surdos jamais podemos dissociar a língua da cultura e devido a linguística aplicada ter seu caráter inter/transdisciplinar, ela pode contribuir na educação de qualidade dos surdos e na aprendizagem da Libras.

REFERÊNCIAS

AILA. Disponível em <<https://aila.info/research/aila-book-series/>>. Acesso em 16 de dezembro de 2018.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual**: problematizando a questão. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ministério da Educação. – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnologias, 1999.

CAVALCANTI, M.C. **A propósito de Linguística Aplicada**. Trabalhos em Linguística Aplicada 7. Campinas, Unicamp, 1986.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Transdisciplinaridade Linguística Aplicada no Brasil**. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTE, Marilda do Couto (Org). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Prentice Hall, 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 7 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KARNOPP, L.B. **Produções culturais de surdos: análise da literatura surda.** Cadernos de Educação (UFPEL), v. 19, p. 155-174, 2010.

KLEIMAN, A.B. **O estatuto disciplinar da linguística aplicada: O traçado de um percurso. Um rumo para o debate,** In: Signorini, I & Cavalcanti, M.C. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LEFTA, V. J. **Transdisciplinaridade no ensino de línguas.** A perspectiva das teorias da Complexidade. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews.** Joint Technical Report, Keele University TR/SE-0401, 2004. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Algumas considerações sobre o ensino de português para surdos na escola inclusiva.** Letra magna. Brasil, ano 03, n. 05, p. 10-23, agosto, 2006.

MENEZES, Vera Lucia; SILVA, Marina Morena dos Santos; GOMES, Iran Felipe Alvarenga. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos.** In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Org.). São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

NEIGRAMES, Wáquila Pereira; SANTOS, Lucas Eduardo Marques; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra. **O ensino de Libras e a linguística aplicada: uma ponte possível.** Linguística estudos e pesquisa, Catalão-GO, v. 22, n. 1, p. 67-82, jan./jun. 2018.

PEREIRA, Maria Inês da Silva; CUNHA, Maria Cristina da. **Bilinguismo e educação de surdos**. Intercâmbio. São Paulo, vol. XIX, p. 62-67, dezembro, 2009.

QUADROS, R.M. **Educação de Surdos**: Aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R.M; KARNOPP, L.B. **Língua de sinais brasileira**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **Repensar o papel da linguística aplicada**. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin**- ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/117.pdf> > Acesso em: 15 de julho de 2018.

SCHEIFER, Camila Lawson. **Transdisciplinaridade na linguística aplicada**: um processo de desreterritorialização - um movimento do terceiro espaço. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 919-939, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2013nahead/aop2013.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4 ed. Florianópolis: Ed. da USFC, 2008.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.019)

A MULTIMODALIDADE NO TEXTO PUBLICITÁRIO ESTÁTICO: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA À LUZ DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Talita Ferreira da Silva de Brito Arruda

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará - UECE, talita.ferreiras@yahoo.com.br;

Maria Natália Coelho da Silva

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará - UECE, profnatycoelho@gmail.com;

RESUMO

Considerando experiências docentes no período pandêmico, em que o ensino remoto abriu diversas lacunas no processo de aprendizagem de alunos de todas as áreas e as dificuldades de acesso desse público às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), percebeu-se a necessidade de rediscutir metodologias de ensino de leitura numa perspectiva crítica. Assim, o fito deste trabalho é apresentar uma proposta aplicável de atividade de leitura para o 9º ano dos anos finais do ensino fundamental, a partir de um texto publicitário multimodal estático, baseada nos pressupostos da Semiótica Social (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006), à luz da Gramática do *Design Visual*, e tendo em vista que o texto é um evento sociocomunicativo e que seus sentidos são negociados e construídos na interação (CAVALCANTE, 2017). Para isso, apresentamos trabalhos realizados no âmbito da Linguística Aplicada em interface com a Linguística Textual sobre o ensino de

leitura, em um breve estado da arte, além de propormos uma discussão sobre a relevância do trabalho com o texto publicitário na sala de aula (CARVALHO, 2002; 2014). Ademais, traçamos um panorama dos estudos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos (GRUPO NOVA LONDRES, 2021) e seus os impactos para o ensino no intuito de propor uma abordagem de ensino crítico e situado.

Palavras-chave: Leitura, Multimodalidade, Multiletramentos, Gramática do Design Visual, Proposta didática.

INTRODUÇÃO

Em face das constantes transformações em diversos aspectos da sociedade, ensinar de forma significativa consiste em um desafio permanente para professores de língua portuguesa, visto que os interesses dos aprendizes podem ser volúveis à medida que são inundados por uma enxurrada de informações disponíveis em contextos escolares e não escolares. No que tange à leitura, a expectativa de que alunos alcancem um grau adequado de criticidade ao interpretar textos escritos e multimodais tem sido muitas vezes frustrada por razões que poderiam ser exaustivamente enumeradas. Entretanto, neste trabalho, direcionamos nossas atenções não para as causas do problema, mas para contribuições possíveis em prol do desenvolvimento da competência leitora, que promovam a proficiência e a criticidade diante de textos em que múltiplas semioses colaborem para a construção de sentidos.

Nesse viés, a Linguística Aplicada (LA), enquanto ciência de natureza inter-/transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), tem desenvolvido pesquisas no âmbito da multimodalidade e dos multiletramentos que contribuam para propostas de ensino eficientes de práticas de linguagem. Em se tratando do ensino da leitura, propostas à luz do letramento crítico e do letramento visual têm fomentado discussões profícuas acerca de abordagens que promovam a proficiência leitora em um grau de criticidade que atenda às necessidades de alunos de nosso tempo, visto que, atualmente, habilidades de seleção e curadoria de informações são essenciais para a formação de um leitor perspicaz.

Assim, apesar de as interações ocorrerem sempre a partir da associação de linguagens diferentes, como afirma Dionísio (2005), verifica-se que, desde a popularização da internet e das redes sociais, a multimodalidade se fez cada vez mais evidente em textos de diversas esferas sociais, e que, na era da pós-verdade¹ (TESICH, 1992), em que a objetividade dos fatos é questionada

1 Siebert e Pereira (2020, p. 243) explicam que o termo pós-verdade nasceu essencialmente atrelado à política, sugerindo que se trata de "uma sociedade que se importa mais com seu bem-estar diante das informações do que com a qualidade delas ou sua ligação com o real".

não por meio de comprovação científica ou de evidências verificáveis, mas por prevalência de opiniões e emoções, a fiabilidade das informações que circulam na mídia tem sido colocada em dúvida, tornando premente que os estudos da linguagem dirijam um olhar atento às demandas do ensino de leitura crítica. Nesse contexto, algumas pesquisas foram desenvolvidas sobre multimodalidade e (multi)letramentos multimodal/visual em interface com a Linguística Aplicada, com a Linguística Textual (LT), com a Análise do Discurso e teorias afins².

Em virtude da necessidade de ampliar o rol de proposições para o ensino de leitura nos anos finais do ensino fundamental e de contribuir para a prática docente de professores de português da educação básica, o objetivo geral deste trabalho é apresentar uma proposta de leitura de texto multimodal da esfera publicitária, à luz da Gramática do Design Visual (GDV). Em um nível micro de intenções, nossos objetivos específicos são: a) discutir as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos para o ensino de leitura; b) esboçar contribuições de estudos fundamentados pela interface Linguística Textual e Semiótica Social – GDV para o ensino de leitura de textos multimodais; c) propor uma atividade de leitura de texto multimodal da esfera publicitária, à luz da GDV, que auxilie professores no desenvolvimento da competência leitora de alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Para tanto, visitamos teorias de base as quais orientam estudos que nos servem de aporte teórico, como a Pedagogia dos Multiletramentos e suas contribuições para o ensino de leitura; e a GDV (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006) em diálogo com os estudos da LT (MARCUSCHI, 2008; CAVALCANTE E CUSTÓDIO FILHO, 2010; CAVALCANTE, 2017), por considerarmos uma interface profícua no que diz respeito ao ensino de leitura de textos multimodais, bem como apontam as pesquisas de Oliveira-Nascimento (2014) e Arruda (2019). Em seguida, apresentamos uma proposta de atividade de leitura de um texto multimodal da esfera publicitária à luz da GDV e uma análise-suporte adequada à sua replicação em sala

2 Ver os trabalhos de Carmelino e Lins (2015); Santos e Tiburtino (2018) e Leal, Souza e Duarte (2020).

de aula. Por fim, traçamos nossas considerações finais acerca do trabalho realizado.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS PARA O ENSINO DE LEITURA

Na década de 1990, o Grupo Nova Londres (GNL), o qual formou-se por dez pesquisadores, visava a estudos acerca de novas práticas pedagógicas diante das diversas mudanças na sociedade, as quais deram origem a dois grandes fatores: primeiro, o multiculturalismo, junto com uma diversidade linguística cada vez mais presente nas salas de aula; segundo, o crescente número de textos diversos, multifacetados, com diferentes semioses movidas por nossas práticas sociais e discursivas em ambientes virtuais. À época, ambos os aspectos repercutiram nas práticas pedagógicas, que precisaram ser revistas para que a escola acompanhasse as mudanças que o mundo estava vivenciando, uma vez que o propósito fundamental da educação é o de “garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de forma a participarem plenamente da vida pública, comunitária e econômica” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p.102). Com isso, percebeu-se a imprescindibilidade em renovar as práticas de sala de aula, para explorar os diferentes textos que emergiram, explorando, assim, os multiletramentos. Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos (doravante PM) visa às práticas pedagógicas diante das mudanças oriundas das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs), como também do processo de globalização.

Para o GNL (2021), são diversas as mudanças realizadas tanto em âmbito local, como em âmbito global. Desse modo, destacamos três esferas perpassadas por essas modificações: o meio profissional, a vida pública e a vida privada. A organização de trabalho do pós-fordismo ou capitalismo rápido centrava-se em uma era com desenvolvimento de técnicas de produção em massa de Henry Ford, muito bem retratada por Charles Chaplin, na obra cinematográfica *Tempos Modernos* (1936): um trabalho que não tinha qualificação, realizado de forma repetida e irracional na linha de produção industrial. Surge, então, o profissional polivalente e mais capacitado para um trabalho heterogêneo e integralizado. (GRUPO NOVA LONDRES,

2021, p.109). Com isso, sente a necessidade de adaptar-se a novas linguagens exigentes no novo contexto, por exemplo, um relatório manuscrito dá lugar a um iconográfico mais detalhado, utilizando-se de uma tecnologia que favorece um melhor desempenho profissional de toda a equipe. A linguagem usada nas relações nesse ambiente também passa por mudanças, uma vez que a equipe se utiliza de um discurso mais informal, oralizado, para se comunicar. Essas práticas acabam interferindo nas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, pois, o mundo atravessa mudanças que a escola precisa acompanhar. Os professores precisam “trilhar um caminho cuidadoso, que ofereça aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades para o acesso a novas formas de trabalho por meio do aprendizado da nova linguagem de trabalho” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 111).

Uma das grandes mudanças relevantes quanto à vida pública é como a sociedade passa a lidar com as diferenças culturais. Práticas sociais monoculturais dão espaço às práticas pluriculturais, sendo necessário um Estado que não imponha mais um protótipo cultural e linguístico, mas que lide com as diferenças culturais dos cidadãos, utilizando isso a favor da sociedade, dando assim uma oportunidade à comunidade para difundir mais o seu rol cultura e linguístico. Assim, educação generalizada e letramento individualizado fazem parte das ações da antiga ordem, no entanto o mundo moderno requer da escola novas práticas pedagógicas que explorem o contexto do discente e o multiculturalismo em que ele está inserido.

Sobre o vocábulo *multiletramentos*, este se originou das discussões, em um colóquio, em 1996, em Nova Londres, no GNL. O termo encapsula o efeito de todas as discussões pautadas nesse contexto e também foi usado “como forma de enfocar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 107). Diante de suas discussões, o grupo aborda diversas temáticas a fim de lidar com as variabilidades das práticas da sociedade diante do novo contexto histórico e cultural. Entre as inquietações manifestadas pelo grupo destacamos “[...] o desafio da diversidade cultural e linguística; os novos modos e as novas tecnologias de comunicação emergentes; e as alterações das práticas textuais situadas em locais de trabalho reestruturados”

(GRUPO NOVA LONDRES, 2021, P.103). Diante disso, projetou-se uma pedagogia que atendesse às mudanças e exigências impostas pelas práticas sociais, em especial na vida profissional da sociedade.

Além disso, a sociedade tem apresentado diferenças de identidades cada vez mais presentes nas comunidades, que acabam repercutindo nos contextos do fazer pedagógico. Essa fragmentação põe fim ao modelo de uma nação homogeneizada. Dessa forma, podemos observar que temáticas que antes eram debatidas no âmbito privado agora são discutidas em esferas públicas. As pessoas são integrantes de variados mundos da vida, “há múltiplos discursos de identidade e múltiplos discursos de reconhecimento a serem negociados” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p.116), havendo, assim, uma adaptação para cada contexto. Segundo o GNL (2021), é essencial, portanto, que haja proficiência nessa negociação, configurando um novo desafio para a pedagogia do letramento.

Nesse viés, a PM vem romper dicotomias pré-determinadas no meio escolar, como culto/inculto, popular/erudito, ostentando agora a diversidade cultural e semiótica presente na comunidade. Isso pode ser considerado um momento desafiador para o educador, visto que, ele sofrerá uma desestabilização, sendo necessário uma adaptação aos novos desafios dentro dos contextos locais e globais dos seus aprendizes. Assim, é perceptível que um ensino regrado, com situações de respostas únicas e prontas, em discursos inquestionáveis, muito criticado por Paulo Freire, certamente, em algum momento, seria contestado diante do mundo moderno que a sociedade atravessa. Com o advento das TDICs, inseridas em diversas esferas da sociedade, o discente passou a ter mais contato com textos que apresentam diferentes semioses, entre eles, os textos multimodais, os quais passaram a exigir outras formas de letramentos, sendo assim, “a pedagogia consubstanciada nos múltiplos letramentos estimula professores a desenvolverem um trabalho articulando o conhecimento, as experiências e os interesses dos alunos” (GRUPO NOVA LONDRES, p. 177).

Assim, o GNL sugere quatro ações pedagógicas, são elas: a *prática situada*, que está atrelada às práticas dentro da cultura do discente em que ele seja capaz de realizar atividades diversificadas com base em suas experiências; a *instrução aberta*, que é a mediação do educador diante das práticas discursivas vivenciadas pelo

educando; o *enquadramento crítico*, que é situar esses contextos para que o discente reflita e possa fazer interpretações dos contextos sociais e culturais; e a *prática transformada*, que é o momento em que o aluno retoma ao início com uma nova visão, uma perspectiva diferenciada, a fim de realizar uma prática reflexiva (ROJO, 2012).

Destaca-se, portanto, a importância de a leitura – viés de nossa proposta, enquanto prática linguageira, ser, em alguma medida, perpassada pelos componentes pedagógicos postulados pela Pedagogia dos Multiletramentos, visto que, acompanhando as transformações sociais e tecnológicas, o status do texto também sofreu adequações, como veremos adiante, no intuito de dar conta de novas práticas de letramento e das múltiplas linguagens mobilizadas para promover a comunicação. Desse modo, a PM colabora para a formação de leitores críticos e transformadores de suas realidades.

LINGUÍSTICA TEXTUAL E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA INTERFACE PRODUTIVA PARA O ENSINO DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS

Desde a segunda metade da década de 1960, os estudos da Linguística Textual têm apresentado concepções de texto que acompanham as de linguagem. A princípio, entendendo-se a linguagem como representação do pensamento, o texto não passava de um “artefato lógico do pensamento” (CAVALCANTE, 2017, p. 18), visto que o leitor era o responsável pela apreensão dos propósitos do autor. Em um segundo momento, o texto passa a ser concebido como “um produto da codificação de ideias de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando, para sua compreensão, apenas o domínio do código linguístico” (CAVALCANTE, 2017, p. 18). Assim, o texto passa a ter a função de transmitir as informações para o leitor, que as recebe passivamente.

Atualmente, as noções de linguagem e de texto são atravessadas pela ideia de interação. Passando pelas viradas pragmática e cognitivista, os estudos da LT alcançaram a perspectiva sociocognitivo-interacional, em que a cognição não mais é entendida como

apartada do corpo, de modo estanque, mas corporificada, como um fenômeno situado; e em que “as abordagens interacionais consideram a linguagem uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo” (KOCH, 2018, p. 43). Para esta autora, nessa concepção dialógica da língua, em que sujeitos são construtores sociais, o texto passa a ser o próprio lócus de interação. Isso explica a célebre definição de texto de Beaugrande (1997, p. 10 apud MARCUSCHI, 2008, p. 80), adotada pela LT, ao afirmar que “é essencial tomar o texto como um **evento comunicativo**³ no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”.

Nesse sentido, convergimos nosso entendimento de leitura com o de Arruda (2019), que concebe leitura como um processo sociocognitivo-interacional, que é social, porque mobiliza os conhecimentos prévios do leitor, que se dão pelas suas vivências, experiências e lugar no mundo; é cognitiva, porque ocorre por processamentos mentais conscientes e inconscientes; e é interacional, porque a produção do sentido acontece por meio da interação entre o leitor, o texto e o autor, num processo complexo, inacabado e colaborativo. (ARRUDA, 2019, p. 52)

É importante não perder tais concepções de vista em virtude do cerne da nossa proposta de trabalho: a leitura do texto multimodal. Nessa perspectiva, ao propor uma definição para texto, certamente, Beaugrande tratava da modalidade verbal, no entanto, com as transformações nos modos de comunicação que atravessam constantemente nossa sociedade, o estatuto do texto passou – e tem passado – por reavaliações, uma vez que, atualmente, é inconcebível negar a relevância das interrelações entre múltiplas semioses presentes na comunicação humana. Nesse viés, Marcuschi (2008, p. 80) afirma que “o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal”, reforçando a necessidade considerarmos os elementos não verbais na construção dos sentidos do texto, como destacam Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 56) ao

3 Grifo nosso.

conceberem “a materialidade [textual] como não exclusivamente verbal”, exigindo, portanto, “um olhar multimodal sobre as estratégias textual-discursivas”.

Para a Semiótica Social, os discursos são construídos e os signos são eleitos de modo a se relacionarem com o contexto social. Nesse sentido, Kress e Van Leeuwen (2006) defendem que a proposta da Gramática do Design Visual é organizar “descrições profícuas das principais estruturas composicionais estabelecidas como convenções ao longo da história da semiótica visual ocidental e analisar seu uso na produção de significados pelos criadores de imagem contemporâneos” (ARRUDA, 2019, p. 27). Assim, julgamos essencial apresentar pontos fundamentais dessa teoria, caros à nossa proposição didática.

Os pressupostos da GDV partiram da Gramática Sistemico-Funcional (GSF), de Halliday (1985), para quem a língua é um potencial de recursos que se distribuem em sistemas. Na perspectiva do Estruturalismo Funcionalista, a função da língua é possibilitar as interações em contextos de situação local em contextos sociais. A GSF se realiza em cinco dimensões, das quais nos interessa a última: a metafunção. Isso porque, adaptados os conceitos para imagens – uma vez que a GSF se debruça apenas sobre a linguagem verbal –, tem-se as metafunções da GDV. Assim, o que é ideacional, interpessoal e textual, para o código semiótico da linguagem, para o código semiótico da imagem, são as metafunções *representacional*, *interativo* e *composicional*.

No entanto, por se tratar de uma teoria ampla, este trabalho não se aprofundará em cada um dos conceitos subjacentes às metafunções, mas, para que nossa proposta possa ser replicada, faz-se essencial compreender as relações que a GDV sistematiza no texto imagético. A saber, a metafunção **representacional**, diz respeito à relação entre os participantes sejam eles representados (PR) ou interativos (PI), e, para essa relação, há dois tipos de representação, a *narrativa*, em que se consideram as ações efetivamente; e a *conceitual*, em que se exprime uma categoria social que pode revelar um conceito ou uma percepção de mundo.

A metafunção **interativa** diz respeito aos processos de distanciamento e aproximação entre imagem (PR) e observador (PI), e neles são relacionados os seguintes fatores: a) *contato*, em que,

por meio dos valores de vetores, determina-se o grau de interação entre os imagem e observador: grosso modo, demanda, se PR encara PI, e oferta, se não encara; b) *distância social*, em que os sentidos do contato se constroem a partir do plano de enquadramento: fechado, médio ou aberto⁴; c) *perspectiva*, em que, segundo Kress e Van Leeuwen (2006, p. 129), expressa “atitudes subjetivas” dos participantes, sejam elas individuais ou socialmente estabelecidas, por meio do ângulo em que PR é representado: frontal, oblíquo e vertical⁵; e d) *modalidade*, a qual dá conta da modalização no plano imagético, por meio da saturação da cor, da contextualização – profundidade, da luminosidade e do brilho.

Por sua vez, metafunção **composicional** diz respeito à relação entre os componentes da imagem, cujos elementos têm seus significados revelados por meio de a) *valor de informação* (dado e novo, real e ideal, centro e margem): direita e esquerda (polarização); topo e base (polarização); centro e margem (centralização); b) *saliência*: plano de fundo ou primeiro plano; tamanho; contrastes de tons e cores; diferenças de nitidez; c) *estruturação/enquadramento (framing)*: linhas divisórias ou de estruturação reais, como sintetiza Arruda (2019).

Dito isso, destacamos dois estudos que se debruçaram sobre o texto multimodal na expectativa de desenvolver a competência leitora, à luz de uma interface entre a LT e a GDV, demonstrando resultados produtivos, que nos serviram como direcionamento para nossa proposição de trabalho. Oliveira-Nascimento (2014), considerou o fenômeno da referenciação como meio de promover o ensino de leitura de textos verbo-visuais, analisando a construção multimodal dos referentes na construção de sentidos de um curta-metragem. As análises dos frames da animação *Vida Maria*

4 “O primeiro inclui a cabeça e os ombros do participante representado; o segundo, sua imagem até o joelho; e o terceiro corresponde a uma representação ainda mais ampla, incluindo, por exemplo, todo o corpo do participante. O enquadramento mais próximo, em plano fechado, representa os participantes de forma íntima, o que permite a visualização de emoções, e, à medida que vai ampliando, torna-se mais distante, mais estranho” (ALMEIDA E FERNANDES, 2008, p. 10-11).

5 “As perspectivas são a frontal – indicando envolvimento –, a oblíqua – indicando alheamento – e a vertical – indicando poder do observador, se o PR for retratado de cima para baixo, poder do PR, se ele for retratado de baixo para cima, ou igualdade, se a representação for no nível do olhar” (ARRUDA, 2019, p. 36).

(2006), de Márcio Ramos, foram feitas a partir das metafunções da Gramática do Design Visual (Kress e Van Leeuwen, 2006). Ao investigar como a referência se construía a partir de elementos não verbais, Oliveira-Nascimento (2014) propõe um processo de leitura não linear, que considera, além do texto verbal oral, os planos e enquadramentos, os elementos icônicos, as sombras e cores bem como seus significados sociais.

Por sua vez, Arruda (2019) direciona sua pesquisa para o processo de leitura de textos publicitários multimodais estáticos, uma vez que sua proposta se debruça sobre panfletos, *flyers*, encartes e cartazes, os quais circularam em suportes impressos. Em uma pesquisa-ação, promove oficinas de leitura-produção-leitura de textos publicitários multimodais impressos a fim de desenvolver a competência leitora de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Sobre compreensão leitora, a pesquisa se fundamenta em estudos da LT e da Semiótica Social, além de contar com contribuições dos pressupostos de Solé (1998), no que tange às estratégias de leitura, as quais são desenvolvidas na intervenção realizada pela pesquisadora em ambiente escolar; de Williams (1995), sobre princípios básicos do *design*, o quais foram relacionados aos sistemas da metafunção composicional da GDV, e de Carvalho (2002; 2014), sobre linguagem publicitária e ensino. O estudo confirmou a hipótese de que os movimentos de ler-produzir-ler textos multimodais em um contexto situado de interação promove a ampliação da compreensão leitora de textos dos gêneros envolvidos, em virtude do que revelou a imersão dos sujeitos da pesquisa nas práticas linguageiras supracitadas, especificamente na esfera publicitária.

Tais pesquisas se mostraram relevantes para a temática que interessa à nossa proposição e, portanto, nortearam nosso trabalho. A saber, para além das ideias difundidas nos estudos da LT, de que o texto é um evento sociocomunicativo, que a leitura é um processo complexo de interação entre leitor-texto-autor, e que o contexto assume relevante papel nessa relação, evocamos Cavalcante e Custódio Filho (2010) que, revisitando o estatuto do texto, encontram lugar para a multimodalidade além do cotexto, da superfície textual. Portanto, ao se fazerem necessárias estratégias discursivo-textuais que deem conta dessas múltiplas semioses, propomos uma abordagem de leitura de textos que, embora estáticos, extrapolem

a linguagem verbal, pela perspectiva da GDV, considerando o trabalho com o texto publicitário na sala de aula.

Sobre isso, Carvalho (2014) destaca o que, nos dias atuais é bastante notável: a mobilização de diversas linguagens com o propósito de tornar composições publicitárias cada vez mais atraentes.

Dessa forma, *a construção do sentido na comunicação publicitária*⁶ se estabelece por uma conjunção de fatores diversos em que interagem o linguístico e o icônico⁷, as condições de produção (quadro sociocultural e interesses dos anunciantes) e as instâncias do público-alvo (o consumidor particularizado e o consumidor universal). (CARVALHO, 2014, p. 10)

Dito em outras palavras, a autora sugere que a natureza do texto publicitário é multimodal. Além disso, defende a importância da inserção dessa linguagem na sala de aula, de modo que os alunos aprendam a lidar com ela, por meio de práticas de leitura e escrita, para compreender como essas semioses se relacionam na construção de sentidos em prol da persuasão, própria da comunicação humana, associada à linguagem da sedução, inerente à esfera publicitária. O propósito é desenvolver não apenas a proficiência leitora, mas o letramento crítico dos aprendizes. Carvalho (2002, p. 17) reforça que “o discurso publicitário é um dos instrumentos de controle social e, para bem realizar essa função, simula igualitarismo, remove da estrutura de superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-os pela linguagem da sedução”. Nesse viés, é premente munir alunos, que são cidadãos em formação, de habilidades que subvertam a leitura ingênua, que os libertem de uma posição passiva diante de discursos que os envolvam não apenas no consumo irracional, mas em ideologias que mantenham o *status quo* da desigualdade social, a qual é atravessada por questões de raça, gênero, classe etc.

Isto posto, apresentamos a intervenção pedagógica sugerida, reiterando o propósito de colaborar com as práticas docentes no

6 Grifo da autora.

7 Segundo Arruda (2019, p.61), “para a autora, ‘linguístico’ diz respeito à linguagem verbal e ‘icônico’ à linguagem não verbal”, de forma generalizada, enquanto Kress e Van Leeuwen (2006, p. 8) empregam o conceito de Dyer (1982, p. 124): “o ‘ícone’ é o signo em que ‘a relação significante-significado’ é semelhante a uma imagem”.

desenvolvimento de leitores críticos, capazes de construir sentidos, mobilizando diversas semioses e olhando o mundo com lentes de aumento.

A MULTIMODALIDADE NO TEXTO PUBLICITÁRIO ESTÁTICO: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA

Nossa proposição didático-pedagógica visa a sugerir um meio de professores de língua portuguesa da educação básica desenvolverem a competência leitora de alunos de 9º ano a partir de um texto publicitário multimodal. Apesar de a proposta ter um público-alvo definido, são admissíveis adaptações para o desenvolvimento da atividade em turmas de outras séries, de acordo com o planejamento docente. Propõe-se a execução do plano em uma carga horária de 02 horas/aula, e, considerando a teoria discutida até aqui, seguem a descrição dos procedimentos metodológicos e comentários que subsidiem as ações do professor.

Figura 1 – Campanha publicitária Ministério da Justiça



Fonte: <https://revistaforum.com.br/noticias/as-10-propagandas-mais-machistas-e-racistas-do-ultimo-ano/> - Acesso em 16/07/2020.

1º momento: predição – o objetivo desta etapa é preparar o aluno para a leitura, considerando seus conhecimentos prévios para o processamento textual: *linguístico*, *enciclopédico* e *interacional* (KOCH E ELIAS, 2017). Sugere-se que a condução inicial da atividade ocorra de forma dialogada a partir das questões a seguir:

1. Você sabe o que é uma campanha publicitária? A que esse gênero textual/discursivo se propõe? Onde textos dessa natureza costumam circular? [*Espera-se que o aluno reconheça o gênero pelo contato cotidiano e saiba identificar como propósito a promoção de um produto, serviço ou ideia, como é o caso, além dos suportes onde comumente circulam, como revistas impressas, sites, redes sociais, outdoors etc.*]
2. O que sugere uma peça publicitária cujo título é *#BebeuPerdeu*? Justifique sua resposta. [*Espera-se que o aluno associe ao nome da campanha uma relação de causa-consequência no contexto de uma embriaguez, mas somente na aplicação da atividade será possível mensurar os conhecimentos prévios que serão mobilizados sobre o tema.*]

2º momento: compreensão leitora – o objetivo desta etapa é levar o aluno ao que Marcuschi (2008) chama de horizonte máximo de compreensão textual, ou seja, à perspectiva de leitura na qual se transpõem as entrelinhas a partir de processos inferenciais. Para isso, consideraremos os pressupostos da GDV.

3. Qual é o primeiro elemento do texto que lhe chama a atenção? Por que você acha que isso acontece? [*Espera-se que o elemento mais saliente seja a imagem da participante representada (PR) em primeiro plano, seguido do texto verbal na parte superior da imagem. Isso é esperado em virtude do design visual planejado. Sugere-se que, aqui, sejam trabalhados os sentidos insinuados por elementos da imagem: saliência, plano, nitidez (ou falta dela) e o contraste entre as cores.*]
4. Qual é a história por trás da campanha? De que modo a hierarquia entre as imagens colabora para a construção dessa narrativa? [*Sugere-se que o(a) professor(a) medeie*

a atividade apresentando a narrativa como um elemento que denota a interação entre os participantes, mas também como um recurso de persuasão da linguagem publicitária que provoca identificação no leitor, como uma história verossímil.]

5. O que a expressão facial da jovem em destaque, somada ao texto verbal, sugere? A que você atribui sua resposta? *[Espera-se que o aluno, em virtude do contexto: o celular nas mãos, o texto insinuando que ela fez algo “passível de julgamento” sob efeito de álcool e o nome da campanha, identifique um olhar preocupado na PR. Sugere-se que se trabalhem outros aspectos imagéticos do texto, como a perspectiva frontal em que a PR se encontra, indicando envolvimento com o leitor; o olhar em demanda da PR, encarando o leitor. É possível propor uma interpretação dos sentidos sugeridos pelas posições das participantes representadas: no canto superior, em posição de ideal, estão as jovens “recatadas”; abaixo, está a jovem que cometeu um “deslize”, em posição de real. Abre-se espaço aqui para discutir essas posições como significados sociais, partindo para o momento seguinte da atividade.]*

3º momento: análise crítica – o objetivo desta etapa é promover uma extrapolação da compreensão, fomentando um posicionamento crítico acerca dos sentidos negociados na leitura do texto. Espera-se aqui, uma mobilização do repertório sociocultural do leitor, além de uma oportunidade de ampliá-lo.

6. Após a análise verbo-visual do texto, é possível afirmar a que se propunha a peça publicitária? Você concorda com o posicionamento do interlocutor sobre a situação da jovem em destaque? Por quê? *[Neste momento, é esperado que o aluno seja capaz de identificar que se trata de uma campanha que previne adolescentes sobre o consumo de bebidas alcoólicas, alertando-os para as consequências. A partir daí, sugere-se a condução da atividade de forma dialogada, a fim de fomentar a criticidade do leitor em formação.]*

7. Quem promoveu essa campanha publicitária? Para você, saber quem é o interlocutor do texto tem impacto na autoridade do argumento? Por quê? E que consequências isso tem para o público-alvo da peça? *[Espera-se que, por meio dos elementos verbal e verbo-visual, no canto inferior do plano, o aluno identifique que se trata de uma campanha promovida pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Justiça, o que pode conduzir o leitor à ideia de que uma ideia defendida por esse órgão/essa instituição tem necessariamente credibilidade e autoridade, persuadindo os leitores acerca da culpabilização de vítimas de violência por estarem sob efeito de álcool.]*

Para finalizar a atividade, sugere-se que se proponha uma reescrita da campanha publicitária, com o mesmo foco: prevenir adolescentes sobre os perigos do consumo de álcool, mas sem culpabilização da vítima como argumento; ou um debate regrado para se discutir o tema. Isso pode promover uma prática situada, visto que é bastante comum que os alunos da faixa etária a quem se destina esta atividade sejam apresentados a bebidas alcoólicas nesse momento da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio aos desafios do desenvolvimento da competência leitora, nossa proposta almeja lançar luz ao trabalho com a multimodalidade na escola. Nesse sentido, considerando as interfaces entre a Linguística Aplicada e outras teorias de linguagem cujas investigações desaguam no ensino, cumprimos os objetivos que nortearam esta proposição de atividade de leitura de texto multimodal da esfera publicitária, à luz dos pressupostos GDV. Com o fito de que leitores em formação alcancem um nível crítico de compreensão leitora, levando em conta a múltiplas semioses que interagem nos eventos sociocomunicativos, esperamos nortear as práticas docentes que tenham isso em vista.

Portanto, conhecendo o ensino da perspectiva profissional e compreendendo as dificuldades com as quais convivem professores de língua portuguesa no ensino de práticas de linguagem,

esperamos estreitar as lacunas entre o prescrito e o real da atividade (CLOT, 2006 apud BESSA, SILVA E MORAES, 2018), apresentando uma abordagem possível para o ensino de leitura de textos multimodais e para o fomento da criticidade sobre temas situados na realidade local e global dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D.; FERNANDES, J. D. C. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins. (Ed.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: UFPB, 2008. P. 11-31.

ARRUDA, T. F. S. B. **Compreensão leitora e multimodalidade**: uma proposta de atividade com textos impressos da esfera publicitária. 2019 Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em < <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88161> > – Acesso em: 25 jul. 2021.

BESSA, L. P. B.; SILVA T. M.; MORAES, R. M. A. O ensino como trabalho: um novo olhar para a atividade do professor. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, V. 10, n. 1, P. 93-104, 2018. Disponível em: < <file:///C:/Users/not/Downloads/1192-Texto%20do%20manuscrito%20com%20identifica%C3%A7%C3%A3o-4435-1-10-20190401.pdf> > Acesso em: 02 ago. 2021.

CARMELINO, A. C.; LINS, M. P. P. A multimodalidade sob o viés textual: análise de um gênero. **Revista Letras**, Curitiba, n. 92, P. 113-132, JUL/DEZ. 2015. Disponível em: < <file:///C:/Users/not/Downloads/39211-168977-1-PB.pdf> > – Acesso em: 19 jul. 2021.

CARVALHO, N. **Publicidade**: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 2002.

CARVALHO, N. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**. Teresina. V. 2, n. 2, P. 56-71, 2010.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. GAYDECKZA, B.; BRITO, K. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, V.13, n. 2, P. 101-145, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. > Acesso em: 02 ago. 2021.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. Londres: Routledge, 2006.

LEAL, A. A; SOUZA, F. A. S; DUARTE, M. L. Multimodalidade no gênero anúncio publicitário: uma proposta para o letramento visual crítico. In: PAIVA, F. J. O; LIMA, A. M. P. (Orgs.). **Pesquisas em análise do discurso, multimodalidade & ensino**: debates teóricos e metodológicos. V. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 205-2016. E-book.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA-NASCIMENTO, S. S. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-visuais**. 2014. 149 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9504/1/2014_dis_ssonascimento.pdf> – Acesso em: 25 jul. 2021.

ROJO, R. H. R. MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

SANTOS, Z. B.; TIBURTINO, V. T. Multiletramentos e multimodalidade: diálogos e dimensões para o ensino. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, n. 23, V. 12. P. 163-182. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/23178>> – Acesso em: 25 jul. 2021.

SIEBERT, S.; PEREIRA, I. P. A pós-verdade como acontecimento discursivo. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, V. 20, n. 2, P. 239-249, maio/ago. 2020.

TESICH, S. A government of lies (political ethics). **The Nation**, Nova Iorque, n. 254, p. 12-13, 1992. Disponível em: <<https://www.thefreelibrary.com/A+government+of+lies.-a011665982>> – Acesso em: 19 jul. 2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.020)

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PARA O LETRAMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA A DESCOBERTA DE PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

Tatiana Maria Ribeiro Silva

Doutora em Educação, Psicóloga, Mestre em Saúde Coletiva, Professora do setor de Fundamentos Psicológicos da Educação da Faculdade de Filosofia Dom Aurelianos Matos – FAFIDAM/UECE. tatiana.ribeiro@uece.br

Nara Lúcia Gomes Lima

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora substituta do curso de pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Nara13gomes@hotmail.com.

Felipe Barroso

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); mestre em Administração pela DePaul University (EUA); advogado; professor e coordenador-adjunto no curso de Direito do Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7), em Fortaleza/CE; barroso@uni7.edu.br

RESUMO

A ideia de que a literatura infantil deve interagir com o universo do letramento é a constatação de que essa temática carece de aprofundamento que resultaram na elaboração deste artigo com o objetivo de analisar as implicações dessas práticas no processo de ensino-aprendizado propondo uma discussão que consiste em reconhecer e refletir quais os critérios para a adoção de livros e de que forma são utilizados na escola. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujos resultados pesquisas apontam que a inserção da criança na cultura letrada deve superar a orientação o domínio apenas da tecnologia da escrita, mas sim levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita.

Palavras-chave: Literatura infantil. Práticas Pedagógicas. Letramento.

INTRODUÇÃO

A educação infantil foi reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n°. 9394/96) não só como direito da criança e dever do Estado, mas também como uma etapa da educação básica. Isso significa que não apenas a sociedade e o Estado assumem, mas reconhecem essa etapa de ensino como parte integrante da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira. Nessa perspectiva, devem-se considerar as contribuições tanto da creche quanto da pré-escola ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento de seus alunos.

De acordo com Soares (2004, p.14)

Sabe-se que as crianças têm uma forte ligação com os livros de literatura infantil, pois esses divertem, estimulam a imaginação, desenvolvem o raciocínio e permitem uma melhor compreensão do mundo. Para que as crianças tenham acesso a essa infinidade de conhecimentos faz-se necessário que seja proporcionado um ambiente que estimule o processo da leitura e da escrita na qual a educação escolar está intimamente ligada.

É neste sentido que a literatura infantil se enquadra no quesito letramento, pois ela faz emergir a cultura letrada na criança, na medida que esta é ensinada a ter compreensão dos textos. Para Simões (2000, p.3), *“especificamente em se tratando da aquisição da leitura e da escrita, essas histórias podem oferecer muito mais do que o universo ficcional que desvelam e a importância cultural que carregam como transmissoras de valores sociais”*.

O artigo apresentado pretende investigar o uso da literatura infantil no contexto do letramento analisando as práticas pedagógicas e suas implicações no processo de aprendizagem utilizando o livro infantil como recurso dando um novo sentido e significado em sala para a decodificação do código linguístico proporcionando o encontro do educando com o mundo das letras e preparando-os para o descobrimento de um mundo diferente, ou pelo menos incentivá-lo a descobrir o mundo com a mesma curiosidade que se tem na infância.

A literatura na perspectiva do letramento consiste em integrar práticas de leitura e escrita dentro da sociedade. O letramento se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura

em que vive em um contexto que não só oferece informações, mas que é condicionado à leitura e à escrita dando sentido e qualidade ao ensino- aprendizagem. Portanto, não basta apenas saber ler e escrever, mas utilizar o que foi escrito e lido, desenvolver sentido e melhor condição de comunicação. Assim projeta-se um futuro de crianças críticas e atuantes dentro de uma sociedade oferecendo-lhes o direito de ir além do que se vê e do que lhes mostram.

É neste sentido que a literatura infantil se enquadra no quesito letramento, pois ela faz emergir a cultura letrada na criança, na medida que esta é ensinada a ter compreensão dos textos. Para Simões (2000, p.3), *“especificamente em se tratando da aquisição da leitura e da escrita, essas histórias podem oferecer muito mais do que o universo ficcional que desvelam e a importância cultural que carregam como transmissoras de valores sociais”*.

Assim, a prática da literatura infantil no letramento proporciona à criança um mundo de ficção que a desprende da realidade e desenvolve seu sentido criativo. Contudo, ao mesmo tempo, estas histórias, quando trabalhadas pelo professor, contribuem para que as crianças internalizem valores sociais que as insere em sua realidade, pois relacionam situações da história com suas próprias vivências.

O interesse pela temática surgiu a partir de vivências escolares na qual observando turmas do infantil IV em uma creche da rede pública do município de Itaitinga pude perceber que algumas professoras utilizavam o momento da contação de história apenas como rotina a ser seguida sendo feita de forma mecanizada. Diante da problemática acima citada minha questão de pesquisa é: Quais as implicações no uso da literatura infantil no contexto do letramento na primeira infância?

A partir da questão elenco como objetivo analisar as concepções que essas professoras da primeira infância possuíam acerca do letramento e quais implicações pedagógicas a literatura infantil nesse contexto poderiam contribuir no processo de ensino-aprendizado para essas crianças.

Propor uma discussão acerca da literatura na perspectiva do letramento na educação infantil consiste em reconhecer e refletir quais os critérios para a adoção de livros utilizados na escola, se estes sempre são livros que incentivam o conteúdo escolar ou

a imaginação do aluno ou então que complementam o conteúdo escolar e de que forma são trabalhados.

A fim de atingir tais objetivos, a pesquisa terá um caráter qualitativo buscando a compreensão do objeto de estudo procurando desvendar os significados do assunto, tendo como papel fundamental o pesquisador. Segundo (MINAYO 1998,P.32)"... trata de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis."

O suporte metodológico do artigo é a pesquisa bibliográfica, com o intuito de levantar material com dados já analisados e publicados realizando comparações com estudos atuais baseando-se da coleta de material de diversos autores sobre o determinado assunto. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2008).

Surge, portanto, a função do pesquisador, que utiliza a pesquisa como embasamento de suas análises, comparando as diversas posições encontradas acerca de um mesmo problema, formando, por fim a própria reflexão.

METODOLOGIA

A metodologia do presente trabalho se constitui no levantamento bibliográfico, que utilizou como fontes e instrumentos de coleta de dados: livros, artigos e documentos eletrônicos, consultados no período de junho e julho de 2022. Toda a pesquisa foi embasada em revisão teórica acerca dos temas alfabetização e letramento na Educação Infantil. A análise das informações obtidas foi realizada através de forma crítica e sistematizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos Durante a década de 1980 emergiram discussões sobre as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil. Ao proporem uma nova perspectiva sobre o processo que a criança percorre para aprender a ler e a escrever, Ferreiro e Teberosky (1979) contribuíram

muito para a reflexão sobre a problemática da alfabetização. Diante de toda a reflexão que ocorreu na época sobre o analfabetismo, foi necessário encontrar uma palavra que se referisse à condição ou ao estado contrário daquele expresso pela palavra analfabetismo, ou seja, uma palavra que representasse o estado ou condição de quem está alfabetizado, de quem domina o uso da leitura e da escrita foi então que surgiu a palavra letramento.

Os debates da época acompanhavam uma educação que transitava do ideário tecnicista, numa abordagem comportamentalista, para a pedagogia histórico-crítica, cujos representantes comprometiam-se com uma educação que levasse o homem a se reconhecer como sujeito da história. O ensino e a aprendizagem, instrumentos teórico-práticos, a partir da problematização da prática social, dariam conta da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social para se libertarem das condições de exploração em que viviam (SAVIANI, 1991).

Em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pelas pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. A pesquisa feita pelas duas tirou a alfabetização do âmbito exclusivo da pedagogia e a levou para a psicologia. Elas nos mostravam que a aquisição das habilidades de leitura e escrita dependia muito menos dos métodos utilizados do que da relação que a criança tinha desde pequena com a cultura escrita, com a vivência dos usos da cultura escrita proporcionando novos aprendizados para quem iniciava a escolarização.

O construtivismo foi uma teoria que passou a valorizar a forma como a criança desenvolvia a aprendizagem em relação à escrita, essa entendida como um sistema de representação. O construtivismo, ao contrário do que muitos pensam, não foi um modelo pedagógico, mas uma teoria do conhecimento, que dizia poder auxiliar na ação pedagógica escolar.

Foram os resultados dessas pesquisas que colaboravam para contar que a criança não começava a aprender apenas quando ingressa na escola, que o contato com a linguagem escrita iniciava

no âmbito social. Acreditavam que a aprendizagem superaria a interação mecânica, a criança elaborava hipóteses para compreender a escrita, e isso acontecia através da experimentação do ler e escrever. Nessas experimentações as crianças desenvolviam as escritas espontâneas, não podendo ser considerado como “erros” e era através do levantamento dessas hipóteses que a criança fazia construções progressivas, ampliando seu conhecimento sobre a escrita.

Essa teoria lançou aos professores o desafio de planejar e desenvolver a partir de uma nova compreensão sobre o processo de leitura e escrita. Defendia uma alfabetização contextualizada e significativa através da adaptação didática das práticas de leitura e escrita para sala de aula, já que acreditava ser possível realizar a descoberta do princípio alfabético, quando as crianças são expostas a situações-problema em que são desafiados a criar hipóteses no sentido de refletir sobre a escrita sem ensino explícito sobre o sistema. É importante destacar que valorizavam o diagnóstico prévio do aluno e considerava seus erros, como parte do processo de construção do conhecimento. Os defensores dessa proposta acreditavam que era através da imersão da criança nas práticas sociais de leitura e escrita que a alfabetização ocorria não sendo necessário o ensino das correspondências fonema-grafema, ou da consciência fonológica, pois isso são consequências da evolução conceitual da criança em processo de aprendizagem.

“Inicia-se, assim, uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores – quase nunca “confessos”, mas atuantes especialmente no nível das concretizações – dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização. (MORTATTI, 2000, p.10)”

A partir do momento em que o conceito de construtivismo começou a ser estudado e discutido, ser apropriado e ser revisto em pesquisas científicas, documentos que orientam o ensino, assim como na formação inicial e continuada de professores e na escola, passaram a provocar efeitos nas instituições de ensino.

O que significa aprender a ler e escrever? É alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita. O letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e utilizar de suas práticas sociais. E sobre isso Paulo Freire (2001) afirma que: “... *Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade*”.

A palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, de 1986. A palavra letramento não é, como se vê definida pela autora e, depois dessa referência apareceu em 1988, no livro que pode-se dizer, lançou a palavra no mundo da educação, dedica páginas à definição de letramento: é o livro *Adultos não Alfabetizados – o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni (São Paulo, Pontes, 1988, Coleção Linguagem/Perspectivas) um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabeto.

Soares conceituando letramento (2003) decompõe a palavra:

“letra + mento, estabelecendo os significados dos termos: letra como forma portuguesa da palavra latina littera e, -mento como sufixo, que indica resultado de uma ação. Portanto, letramento é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado”. Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (SOARES, 2003, p. 38).

Soares (2003) afirma ainda que “Literate” é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita e “literacy” designa o estado ou a condição daquele que é “literate”, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo, "o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social." (TFOUNI, 1995, p. 09).

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado, pois pode de certa forma, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é "analfabeta" porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. Sobre isso comenta Magda Soares (1998) *"Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada."*

A noção de letramento está associada ao papel que a linguagem escrita tem na nossa sociedade. Logo, o processo de letramento não se dá somente na escola. Os espaços que frequentamos, os objetos e livros a que temos acesso, as pessoas com quem convivemos, também são agências e agentes de letramento.

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é de fundamental importância para as crianças ampliarem suas possibilidades de imersão e participação nas práticas sociais. Dessa forma, têm a necessidade de estarem próximas às pessoas, interagindo e aprendendo com elas de forma que possam compreender e participar no seu ambiente. Tais interações e formas de comunicações proporcionam às crianças, além da segurança para se expressar, a descoberta de diferentes gêneros culturais

Aprender uma língua não é apenas aprender letras, palavras, mas é também entender os significados que expressam as diferentes formas como as pessoas vivem, interpretam e representam a realidade. A escrita se faz presente de diversas formas, cumprindo

diversas funções. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 117), “a educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado, pelas crianças”.

O letramento representa os diversos meios da prática social em que a escrita se faz presente, e, se pensarmos sobre essa perspectiva, de que as crianças vivem em uma sociedade letrada, percebemos que é quase impossível imaginar que durante muito tempo aprenderam decorando e formando palavras desconexas do contexto em que vivem.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Nessa fase, as crianças recebem informações sobre a escrita, quando brincam com os sons das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, fascículos, etc., momento em que o professor lê textos para os alunos e/ou escreve os textos que os alunos produzem oralmente. Essa familiaridade com o mundo dos textos proporciona maior interação na sociedade letrada.

Na escola, uma forma de inserção das crianças de Educação Infantil no mundo letrado se dá através da aprendizagem do próprio nome, do qual decorrem vários tipos de trabalho, como, por exemplo, levar a criança a comparar e relacionar a escrita do seu nome com a dos colegas. Outra maneira é levar as crianças a separarem os nomes de meninos e meninas ou até mesmo encontrarem um determinado nome em uma lista. Todo esse trabalho deve estar apoiado no que a criança deve aprender, ou seja, na concepção que a criança tem sobre o sistema de escrita.

O incentivo para conhecer o mundo letrado deve se apresentar já na Educação Infantil, por meio de leituras, para que, mais adiante, na sua vida escolar, as crianças sejam capazes de estabelecer

relações, assumir uma posição crítica, confrontar ideias. Quanto à leitura de histórias para as crianças, Soares (2009) afirma que:

“Para que a leitura oral de histórias atinja esses objetivos, não basta que a história seja lida. É necessário que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura, tais como: que a leitura seja precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; que seja propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão e de inferência; que seja acompanhada, ao término, por confronto com as previsões inicialmente feitas, por meio da avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes. (SOARES, 2009, online, sem paginação).”

Além de aproximar as crianças do mundo letrado, a leitura alimenta o imaginário e incorpora essas experiências à brincadeira, ao desenho e às histórias que todos gostam de contar. No momento de trabalhar com crianças menores de três anos, é preciso tomar alguns cuidados para inseri-las neste mundo letrado, como usar imagens grandes, claras e atraentes e o adulto deve dar suporte nessa leitura, nessa inserção.

O desenvolvimento de tais atividades levará as crianças a entender a importância e o funcionamento da escrita e da oralidade em nossa sociedade, desenvolvendo capacidades necessárias para a sua apropriação. Isso poderá motivá-las a querer conhecer mais, querer aprender a ler e escrever de maneira prazerosa e satisfatória.

O trabalho com as crianças deve partir do cotidiano em que estão inseridas. O professor deve perceber a necessidade da criança e provocar nela o desejo para a aprendizagem. Portanto, as atividades a serem oferecidas devem ser motivadoras, de curiosidades e indagações para futuras descobertas.

Nesse sentido, acreditamos que o espaço da educação infantil pode contribuir para ampliar as habilidades de uso da linguagem escrita e oral principalmente para aquelas crianças que apresentam experiências de letramento mais limitadas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) aponta que a aprendizagem da língua oral e escrita é um dos fatores relevantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de

participação nas diversas práticas sociais. No entanto, o que ainda se observa hoje em muitas salas de educação infantil é a permanência de práticas de leitura e escrita com objetivos memorísticos e sem uso social real, ou seja, a leitura e a escrita vistas como uma atividade mecânica de memorização de um código de conversão de unidades sonoras em unidades gráficas e vice-versa, com realização de muitas atividades de cópias, memorizações de padrões silábicos e leitura de textos cartilhados, a fim de preparar para a alfabetização.

Brandão & Leal (2010), afirmam que diferentes concepções sobre a apropriação da leitura e da escrita têm se articulado no trabalho desenvolvido em salas de educação infantil. Segundo essas autoras, existem três possibilidades de caminhos que envolvem diferentes perspectivas teórico-metodológicas e que vem marcando as práticas desenvolvidas nessa etapa da escolarização.

O primeiro caminho direciona a prática de leitura e escrita na educação infantil para o que as autoras denominaram de “obrigação da alfabetização”, na qual é imposto às crianças, desde muito cedo, uma rotina exaustiva de cópia de letras, sílabas e palavras, a fim de que as mesmas possam memorizar as relações grafo-fônicas e concluem o último ano da Educação Infantil, lendo e escrevendo algumas palavras e frases.

O segundo caminho apontado por Brandão & Leal (2010) surgiu com ênfase do trabalho na educação infantil abordando as múltiplas linguagens em detrimento da linguagem escrita. Nesse caminho, a ênfase do ensino de língua portuguesa se deu na leitura e produção oral de textos e na imersão do aluno em um ambiente letrado. Segundo as autoras, partia-se do pressuposto de que a simples convivência com textos diferenciados, em situações diversas de leitura e escrita, garantiria o desenvolvimento dos alunos no que se refere à apropriação da escrita alfabética.

Inspirado inicialmente nas ideias de Ferreiro e Teberosky sobre o processo de alfabetização, um terceiro caminho é proposto. Brandão & Leal (2010) afirmam que esse terceiro caminho nega os outros acima citados. Não se pretende, por um lado, que a educação infantil seja palco para o desenvolvimento de exercícios exaustivos e desinteressantes.

Neste terceiro caminho aponta-se a possibilidade de ensinar a linguagem escrita na educação infantil de forma sistemática, incluindo as atividades no eixo do letramento, além de outras atividades relacionadas às vivências da cultura da infância. Assim o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil deve ser organizado de forma a considerar a perspectiva da criança que aprende, possibilitando que desde pequena ela seja estimulada a interagir com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto e, ao mesmo tempo, vivencie atividades de reflexão sobre as palavras e as unidades que as constituem, de modo a elaborarem diferentes hipóteses sobre a escrita.

A LITERATURA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.

Historicamente, a arte de contar histórias era vista com status inferior em relação à escrita; por outro lado as lendas e os contos foram sendo disseminados através da contação de histórias. Os povos mais antigos se reuniam ao redor de fogueiras, enquanto contavam as suas histórias e, assim, disseminavam a sua cultura e os seus costumes. Reunir-se para ouvir a contação de histórias, cada vez mais, passou a ser uma atividade dos mais simples, o que explica ter sido, por tanto tempo, uma prática tão utilizada pela sociedade.

A literatura é a expansão máxima de um povo, e é através da linguagem oral, que ela, a literatura, realiza-se. Daí a estreita relação entre língua, cultura e literatura. Contar histórias para crianças pequenas é uma atividade muito comum em várias culturas e é muito difícil uma criança que não se interesse, por ouvir histórias e não expresse um interesse lúdico pelas palavras. É imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo a transformá-la eventualmente no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário: a criança. Segundo ABRAMOVICH (1994):

É através duma história que se pode descobrir outro lugar, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que

tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 1994, p.17).

A Literatura Infantil surge dos contos populares, que se tornaram inspiração de muitos autores atualmente reconhecidos. Arroyo (1990) comenta que esta é a principal razão de se considerar a contação de história a gênese da Literatura.

Amarilha (1997) defende que o acesso à contação de histórias promove condições de a criança desenvolver sua habilidade discursiva, quando lhe é conferida a possibilidade de recontar a história, desenhar e identificar os personagens e outras formas de representação. Enquanto lhes conta a história, o ouvinte (a criança) é levado a comportar-se com tão grande fascínio, que vai sendo envolvido para o livro e para o silêncio que, segundo a autora, são comportamentos comuns somente aos que conseguem exercer com o livro grande intimidade.

A arte de contar histórias implica algumas atenções, primeiramente na escolha daquilo que se vai contar. Conforme COELHO (2000, p. 153), a Literatura Contemporânea tem considerado o ato de contar como o ato de criar através da palavra. Para esta autora, há o narrador dialógico a sua característica marcante é provocar, dirigir-se ao que escuta, mas também é chamado a participar, a interagir com o texto, sendo este que conta. [...] *um eu-narrador que se dirige continuamente a um tu, a alguém que, entretanto, não se faz ouvir na superfície da narrativa, mas de certa forma a provoca.* (COELHO, 2000, p. 68). Em consonância com a proposta essas ideias, ABRAMOVICH (1993) complementa:

“O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer de um texto!” (ABRAMOVICH 1993, p. 23).

A professora, ao contar uma história, deve envolver a criança e fazê-la identificar-se com os personagens, ao interagirem com as histórias, as crianças passam a despertar emoções como se

estivessem vivendo o que ali é narrado, os sentimentos apresentados permitem que a criança, através da imaginação, exercite a capacidade de resolução de situações que vive em seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foram analisadas as concepções e práticas alfabetizadoras promovendo uma discussão e reflexão sobre o uso da literatura no contexto do letramento na contribuição na formação de uma criança que não é algo fácil, mas essencial nos dias atuais.

Com base nos materiais de pesquisas estudados e analisados, livros e artigos científicos, verificamos que inserir a literatura infantil no contexto do letramento tornará o processo de ensino-aprendizado mais significativo qualificando o conhecimento e o contextualizam. O uso do livro pode ser considerado uma ferramenta valiosa para professor e para a escola a fim de proporcionar uma promoção da melhor qualidade da aprendizagem com uma formação crítica, em que a criança explora a criatividade, a imaginação, a significação em seu meio, a capacidade de ouvir, fantasiar, interpretar e, com a mediação do professor leitor registrar de forma peculiar.

Como diz Abromovich (1997), a vivência de contar histórias é um momento único que é pessoal e prazeroso a cada um. Contar histórias é uma arte, é o equilíbrio do que é ouvido com o que é sentido o educador precisa estar íntegro, comprometido refletindo sobre sua prática didático-pedagógica e criando possibilidades para a formação integral dos educando.

Praticar atividades com a literatura infantil é qualificar o conhecimento escolarizado e buscar o prazer em aprender. Para isso precisa ser estimulada e também ensinada nas escolas. Ensinada de forma literária, isto é, apresentar as crianças práticas de leitura e escrita na sala de aula e em todo contexto escolar e social a criança tenha prazer em aprender, assim o mesmo deve ser contemplado em sala de aula, e em todo o contexto social da mesma, cabendo à escola estimular o gosto pela leitura e escrita durante todo o período de escolarização da criança. Existem muitas possibilidades de se enriquecer a prática de narração de histórias, para tanto, é fundamental que o professor realize um trabalho planejado e intencional,

fazendo com o que a criança adentre ao mundo do letramento de maneira significativa, e estimulando-a a ler e a escrever.

Os momentos de contação de histórias se constituem em práticas prazerosas e significativas, sendo que um de seus principais objetivos é estabelecer a interação entre as crianças e a linguagem oral, escrita e visual assim é função do professor ser mediador entre a criança e o livro.

Pode-se concluir nesse trabalho de pesquisa bibliográfica qualitativa que, a literatura assume um papel fundamental na vida e na formação da criança como sujeitos críticos e atuantes em nossa sociedade. Assim, sua inserção na cultura letrada deve superar a orientação para o domínio apenas da tecnologia da escrita, mas sim levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escritas.

Quando a escola medeia a relação da criança com o mundo, ampliando suas possibilidades de acesso a cultura letrada, não somente como aquele que lê, mas como aquele que interpreta, que vê sentido naquilo que realiza, que participa integralmente da sociedade, a escola cumpre de fato o seu papel social e seu papel na humanização via processo de educação.

REFERÊNCIAS

ABROMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5ed. São Paulo: Scipione, 1995.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Org.). Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 1, p. 13-31.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. A literatura Infantil- Visão Histórica e Crítica 2.ed. São Paulo: Edart, 1983.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSINO, Patricia. Educação infantil: cotidiano e política. Campinas: Autores Associados, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil Teoria Análise Didática. 7.ed. São Paulo: Moderna, 2005.

_____. O conto de Fadas Símbolos Mitos e Arquétipos. 2.ed. São Paulo, Ática, 1991.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26^a Reunião Anual da Anped, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira-História e Histórias. 6.ed. São Paulo: Ática, 2010.

MORTATTI, M.R.L. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: UNESP, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SIMÕES, Vera Lúcia Blanc. Histórias infantis e aquisição da escrita. São Paulo, 2000.

SOARES, Magda. Letramento um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. _____; Alfabetização e letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TEBEROSKY, A. Aprendendo a escrever - Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 1997

TFOUNI, Leda Verdiani. Escrita, alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 1995.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.021](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.021)

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Lúcia de Fátima Santos

Profa. Dra. do Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, Ifatima. ufal@gmail.com

RESUMO

As práticas de letramentos docentes numa perspectiva sociocultural e histórica têm motivado abordagens relevantes e profícuas na área de Linguística Aplicada. Tomando como base discussões propostas por Kleiman (2001, 2006, 2007), Vóvio; Sítio e De Grande (2010) sobre letramento e formação docente, como também as reflexões de Barbosa e São Bernardo (2014, 2017) sobre Português como Língua de Acolhimento- PLAc, temos como objetivo neste trabalho analisar como se efetivam as práticas de ensino desenvolvidas para grupos de imigrantes e refugiados no ProAcolher (Projeto Português como Língua de Acolhimento), coordenado pela Profa. Dra. Lúcia Barbosa, na Universidade de Brasília. Interessa-nos, particularmente, observar na análise que concepção/ões de linguagem, escrita e leitura fundamenta/m o trabalho desenvolvido durante as aulas e nas interações da professora com os alunos efetivadas no grupo da turma no WhatsApp, considerando as orientações adotadas no referido projeto e a formação da professora. Trata-se de dados que compõem o corpus de uma pesquisa de estágio pós-doutoral, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília -UnB. A produção dos dados aconteceu mediante o acompanhamento de uma turma que se encontrava no Estágio 2 de aprendizagem de PLAc. Todas as aulas aconteceram em caráter remoto, no período de março a

junho de 2022. De acordo com os resultados, observamos que predomina a concepção interacionista de linguagem e de letramentos como práticas situadas no trabalho docente, realizado com a turma em foco.

Palavras-chave: Práticas docentes; PLAc; imigrantes; refugiados; ProAcolher.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.022](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.022)

O USO DO PADLET NO LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO CORDEL: APROXIMAÇÕES PARA UM ESTADO DA ARTE

Helyab Magdiel Alves Lucena

Mestre em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, helyablucena9@gmail.com;

Andréia Lourenço dos Santos

Mestra em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, andreaia.uern@gmail.com.

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar uma pesquisa do tipo estado da arte relativo ao letramento literário a partir do cordel mediante o uso do *padlet*. A abordagem do estudo é qualitativa, de naturezas exploratória e descritiva. A coleta de dados ocorreu no Google Acadêmico, no Scielo, no Banco Digital de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período de 03 a 07 de janeiro de 2022, em que foi empregado os descritores “letramento literário”, “cordel” e “*padlet*”. No total, obtivemos 15 (quinze) produções para a análise, sendo 01 (hum) artigo e 14 (catorze) dissertações. Para catalogar as informações colhidas, foram lidos e analisados os títulos dessas produções, os resumos e as palavras-chave. Como referencial teórico, embasamo-nos em Galvão e Silva (2017) e Zappone (2007), que assentam as discussões sobre leitura literária e letramento literário, respectivamente; Gonçalves e Morais (2019) e Monteiro (2020), que apontam acerca do *padlet*; e Peloso (2019) e Silva (2010), que discorrem a respeito da literatura de cordel. Quanto aos achados da pesquisa: parte significativa dos trabalhos são originários da região

Nordeste, sobretudo da Paraíba (PB); número considerável dos trabalhos são dissertações – principalmente advindas de mestrados profissionais; a maioria das produções ratifica o letramento literário a partir do cordel entre os sujeitos do estudo; e na leitura feita a partir dos resumos, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não observamos discussões direcionadas mediante o uso do padlet para promover o letramento literário a partir do gênero textual cordel.

Palavras-chave: Letramento literário, Cordel, *Padlet*, Estado da Arte.

INTRODUÇÃO

O *padlet* é uma ferramenta colaborativa on-line que permite a criação de conteúdos multimídia e a coparticipação entre os usuários a fim de alcançar propósitos. Dada a sua natureza dinâmica, essa ferramenta pode ser utilizada para trabalhar múltiplos conteúdos como, a exemplo, o letramento literário mediante o uso do cordel.

Acerca desse gênero textual, “[...] além de servir para o uso imediato e recreativo [...]” (PELOSO, 2019, p. 35), sobretudo nos espaços escolares (leitura e produção de cordel, musicalização cordelista, apresentação de xilogravuras, contação de histórias etc.), também apresenta possibilidades para o direcionamento de metodologias ativas tocantes aos multiletramentos, aos letramentos múltiplos e para o trabalho mediante o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Sendo assim, lançamos, no presente trabalho, a possibilidade de qualificar o letramento literário a partir do cordel mediante o emprego do *padlet*; em difundir desse aparato digital como uma oportunidade para potencializar a aprendizagem colaborativa, em especial no que diz respeito à aprendizagem escolar, objetivando melhorar a criatividade e a criticidade, entre professor e alunos, na aquisição de saberes relativos à leitura cordelista.

À vista disso, levantamos como problema de pesquisa: **Como favorecer o letramento literário a partir do cordel mediante o uso do *padlet*?** Para responder a essa questão objetivamos apresentar uma pesquisa do tipo estado da arte relativo ao letramento literário a partir do cordel mediante o uso do *padlet*.

Como fundamentação teórica, fundamentamo-nos em: Zappone (2007), que assenta a respeito de leitura literária e do letramento literário; Monteiro (2020), Mota, Machado e Crispim (2017) e Silva e Lima (2018), que apontam acerca do *padlet*; Peloso (2019) e Silva (2010), que inscrevem sobre literatura de cordel; e Romanowski e Ens (2006), que conceituam estado da arte.

A abordagem do estudo é caracterizada como qualitativa, de naturezas exploratória e descritiva. A investigação sucedeu nas bases de pesquisa Google Acadêmico, Scielo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da

Capas. Referente à coleta de dados, ocorreu no período de 03 a 07 de janeiro de 2022, no qual usamos dos descritores “letramento literário”, “cordel” e “*padlet*”. No total, foram quantificadas 15 produções para a análise, distribuídas entre artigo e dissertações.

Quanto à estrutura da presente pesquisa, subdividimo-la em quatro tópicos: fundamentação teórica, destinado à definição e discussões sobre letramento literário, gênero textual cordel e *padlet*; metodologia, proposto a descrever os caminhos da investigação; resultados e discussão, designado para a apresentação dos dados e das percepções alcançadas; e considerações (não) finais, cujo espaço visa apresentar os resultados obtidos e refletir possibilidades de novas pesquisas inerentes ao tema discutido.

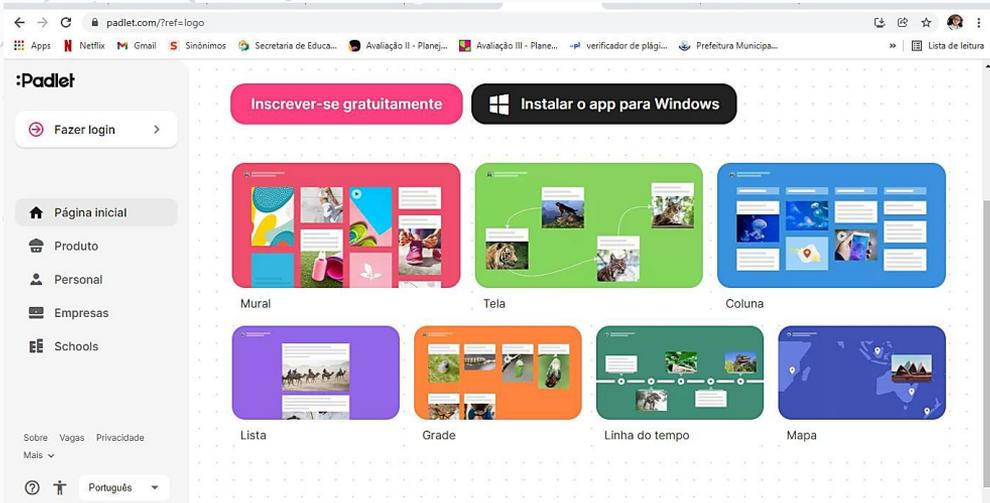
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O *padlet* é uma ferramenta colaborativa de aprendizagem que pode ser aplicada sob diversos contextos e para diferentes propósitos, em especial no que se refere ao cenário do ensino (GONÇALVES; MORAIS, 2019; MOTA; MACHADO, CRISPIM, 2017). Ademais, é “[...] um recurso que possibilita a construção de um mural interativo on-line, colaborativo e gratuito” (SILVA; LIMA, 2018, p. 85) e que pode potencializar processos formativos no ciberespaço.

Entretanto, a proposta quanto ao uso desse aparato digital ainda se mostra tênue, sobretudo quanto à sua aplicabilidade no ensino básico (GONÇALVES; MORAIS, 2019). Conforme as autoras, o *padlet* foi utilizado “[...] em grande parte, em disciplinas do Ensino Superior: graduação e pós-graduação” (GONÇALVES; MORAIS, 2019, n.p). Tal fato dar realce à esta pesquisa, visto mostrar a necessidade de estudos relativos ao *padlet*, e, ainda, no tocante às potencialidades que a ferramenta pode tencionar para a aprendizagem coparticipativa.

A fim de ilustrar o *padlet* e seu caráter dinâmico e interativo, apresentamos, abaixo, modelos disponibilizados pela ferramenta em discussão (Figura 1) e um desses modelos empregado pelos pesquisadores para processos formativos (Figura 2).

Figura 1 - Modelos de *padlet*



Fonte: Padlet. Disponível em: <https://padlet.com/?ref=logo>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Como se pode observar, a página dispõe de uma variedade de referências que podem favorecer ao (s) usuário (s) a elaboração de um mural criativo e desenvolvimento para o atingimento de propósitos, seja para a construção de um produto educacional (ou de temas relativos ao currículo escolar do ensino básico), seja para a mostra de um projeto empresarial.

Figura 2 - Modelo de *padlet* utilizado pelo pesquisador em processos formativos.



Fonte: Elaboração própria (2021).

Conforme ilustração, percebemos a dinamicidade presente no *padlet*. Nós, pesquisadores do presente estudo, fizemos uso dessa ferramenta a partir de discussões relacionadas à literatura cordelista, disciplina Cordel, ofertada no Curso de Especialização em Mídias na Educação. Para isso, empregamos de diferentes recursos semióticos (fotografia, artes visuais, entre outros) para atender aos objetivos do componente curricular.

Em se falando no cordel, este gênero textual surge das tradições populares e pode (e deve) ser integrado ao currículo, aos espaços escolares, à sala de aula. Essa manifestação literária pode contribuir para que os educandos potencializem a aprendizagem quanto às práticas de leitura e de escrita, de maneira a ampliar sua percepção crítica. Nas palavras de Santos (2013, p. 20), “a força cultural da literatura de cordel [...] adentra as relações sociais que se imbricam nos contextos históricos da formação e identidade do povo [...]”, principalmente o povo nordestino.

Em suma, realizar essa prática leitora oportuniza ao sujeito não apenas conhecer particularidades pelas quais essa tessitura poética é constituída, mas, também, amplia as percepções quanto ao conhecimento cultural, semântico e interdisciplinar que esse gênero literário integra, em especial quando incorporada às TIC, cuja a maioria dos nativos digitais tem facilidade em lidar. Para além disso, a competência leitora que o gênero oportuniza.

No tocante ao letramento literário, elucidamos: o letramento literário tem como objetivo formar leitores críticos capazes de apreender o mundo literário e fortalecer o ensino de literatura. Essa categoria de letramento, segundo Zappone (2007, p. 51), “[...] pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade”. O foco não deve se limitar apenas à habilidade de ler gêneros literários, mas entender e ressignificá-los mediante a motivação leitora.

Essa categoria de letramento oportuniza e robustece a experiência literária nos leitores. Todavia, que essas práticas de leitura e de escrita literária não se delimitem apenas à escola, mas transcendam esse espaço formativo, visto que esses sujeitos têm acesso à leitura de outros textos como, por exemplo, literatura juvenil – Alice no País das Maravilhas, *Harry Potter*, *As Crônicas de Nárnia*, *A Saga*

Crepúsculo, O Pequeno Príncipe, Meu Diário Mágico, A Cinco Passos de Você. Sendo assim, implementar a literatura de cordel também se mostra uma soma do exercício e à percepção leitora.

Ainda, o letramento literário é desenvolvido quando favorece ao leitor experimentar a produção de significados. No momento que este sujeito social é capaz de ler conteúdos literários sob outras formas textuais como, a exemplo, o cordel, com a integração de temáticas literárias e de assuntos voltados à atualidade (fome, política, cidadania, tecnologia, entre outros). Igualmente, quando atrelados ao ciberespaço, ambiente que os nativos digitais fazem uso para as práticas de interação/ comunicação.

Diante o exposto, acreditamos que através do letramento literário é possível incutir nos indivíduos uma motivação constante para a leitura, utilizando de textos literários “[...] como ponto de partida para as suas múltiplas possibilidades” (GALVÃO; SILVA, 2017, p. 37), mas sem cercear os caminhos associativos que podem ser desenvolvidos por estes entre os textos e suas referências socioculturais, como o cordel, cujo texto híbrido se apresenta com potencial imensurável para a reflexão, para a discussão e para possibilidades diversas de entendimento.

Sobre esse gênero textual, introduzimos algumas considerações a partir de Silva *et al* (2010, p. 308):

A literatura de cordel pode ser definida como patrimônio da cultura nordestina, na medida em que propicia o resgate histórico da cultura tradicional [...] Ela reflete as vivências, a imaginação, a fé, a devoção do povo nordestino e, por conseguinte, possibilita a investigação dos mais diversos processos culturais [...] Por meio de seus versos rimados, ela retrata os valores nordestinos e, simultaneamente, convida a refletir acerca da realidade social. Como esse tipo de literatura carrega a herança cultural de diversos grupos e sociedades, podemos considerá-la como prática sócio-discursiva.

A respeito dessa realidade social fundamentada por Silva *et al* (2010), podemos inferir que ela pode se aplicar tanto em contextos locais, quanto em contextos globais; experienciados no cotidiano de determinado grupo social e, ainda, ser discutido em rodas de conversas ou outros formatos interativos por diferentes sujeitos.

De igual modo, socializado em espaços de interação virtual, como o *padlet*.

Nesse sentido, depreendemos que essa ferramenta colaborativa on-line mostra-se como possível de construir aprendizagens. Ademais, o *padlet* pode integrar às proposituras tanto do ensino remoto, como do ensino presencial, o que coaduna com Rojo (2009), ao apontar a respeito da necessidade de implementar os multiletramentos e os letramentos múltiplos nos contextos de formação.

À vista disso, para que se possa perceber as várias possibilidades que essa ferramenta coparticipativa pode associar quanto à colaboração, à interatividade, à aprendizagem e à dinâmica temática para fins diversos, neste estudo objetivamos apresentar uma pesquisa do tipo estado da arte, com vistas a apreender o letramento literário a partir do cordel mediante o uso do *padlet*.

Concernente às pesquisas do tipo estado da arte, consideramos que esse tipo de investigação é fundamental para que se possa conhecer os estudos realizados a respeito do letramento literário a partir do cordel mediante utilização do *padlet*. Ainda, como uma forma de ampliar as possibilidades de estudo para o que ainda pode ser investigado; observar as contribuições prescritas pelas produções já publicadas e analisar as ideias que se comungam e as que se opõem ao objeto de investigação deste artigo.

As pesquisas do tipo estado da arte apresentam caráter bibliográfico e aborda mais de um setor de publicações. Segundo Ferreira (2002, p. 258), tem “[...] caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz das categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”.

A investigação foi realizada no período de 03 a 07 de janeiro de 2022 nas bases de pesquisa Google Acadêmico, Scielo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, nas quais analisamos as produções inerentes ao letramento literário a partir do cordel mediante o uso do *padlet*. O quantitativo de trabalhos levantados e as etapas do processo para se chegar à análise das produções será descrito no item 3, tocante aos resultados e a discussão.

No tópico, a seguir, são descritos os caminhos traçados para o levantamento dos dados, a abordagem da investigação e as implicações/ fragilidades percebidas pelos pesquisadores quanto às análises dessas informações no tópico referente aos resultados e discussão.

METODOLOGIA

A abordagem do estudo é qualitativa, de naturezas exploratória e descritiva. O objetivo do estudo é apresentar uma pesquisa do tipo estado da arte relativo ao letramento literário a partir do cor-del, mediante o uso do *padlet*. Concernente à pesquisa qualitativa, Minayo (2012, p. 20) afirma que esse tipo de investigação trabalha com

[...] o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Quanto às pesquisas de naturezas exploratória e descritiva, elas têm como objetivos, respectivamente, “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...] inclui levantamento bibliográfico [...]” (GIL, 2002, p. 41) e detalhar características relativas a certo fenômeno (GIL, 2002).

No que diz respeito às pesquisas do tipo estado da arte, elas: visam mapear e discutir a produção acadêmica em uma área da ciência; apresentam caráter inventariante e descritivo; identificam a evolução dos estudos em determinada área; apontam múltiplas possibilidades investigativas; estabelecem possíveis sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; e identificam temas relevantes, emergentes e recorrentes.

Em linhas gerais,

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria

e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas de área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Para além dessas contribuições, as pesquisas do tipo estado da arte abordam mais de um setor de publicações, conforme já destacado. Diante disso, o levantamento dos dados para a análise e discussão foi colhido em quatro bases de pesquisa (Google Acadêmico, Scielo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes), no período de 03 a 07 de janeiro de 2022. Essas bases foram selecionadas porque frequentemente são atualizadas e dispõem de um significativo número de trabalhos que discorrem sobre as mais diversas áreas do conhecimento.

Posto isto, intentamos fazer um levantamento das publicações relativas ao letramento literário a partir do cordel, mediante o uso do *padlet*. Para isso, utilizamos três descritores referentes ao tema: "letramento literário", "cordel" e "*padlet*". No total, quantificamos 15 produções (1 artigo e 14 dissertações) para a análise, cuja análise segue pormenorizada no próximo item.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa, conforme já mencionado, foi realizada nas bases de pesquisa Google Acadêmico, Scielo, Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 03 a 07 de janeiro de 2022. No estudo foram considerados, primeiramente, os trabalhos que contivessem no título os temas letramento literário, cordel e *padlet*. Na sequência, foram lidos e analisados os resumos e as palavras-chave. Quanto aos descritores, empregamos três: "letramento literário"; "cordel"; "*padlet*".

Vale sublinhar que para cada base de pesquisa houve discrepâncias quanto ao número de trabalhos obtidos para a análise. No Scielo e na BDTD, por exemplo, não percebemos qualquer

produção referente aos descritores explorados. Já no Google Acadêmico encontramos 1 (hum) artigo e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, preliminarmente, 1649 trabalhos, entre teses e dissertações.

Diante do grandioso número de produções nessa última base de dados e o tempo limitado para a análise, procedemos um filtro, tocante à Grande Área de Conhecimento “Linguística, Letras e Artes”, condensando para 923 trabalhos. Nessa ação, desconsideramos as Grandes Áreas do conhecimento Ciências Humanas e Multidisciplinar, por inferirmos não estudarem o letramento literário a partir do cordel sob a mesma perspectiva que o presente estudo trata: a linguagem.

Das produções condensadas posterior ao filtro realizado, apenas 14 foram consideradas para a análise, visto que algumas constaram a informação “Trabalho anterior à Plataforma Sucupira”, não apresentando o resumo para a leitura. Em outras, não continham os temas letramento literário e cordel ou, ainda, não fizeram qualquer relação aos descritores empregados para a busca. Abaixo, segue a descrição dos trabalhos levantados para a análise, do mais atual para o mais antigo.

Quadro 1 – Distribuição das produções por bases de pesquisa. **Google Acadêmico**

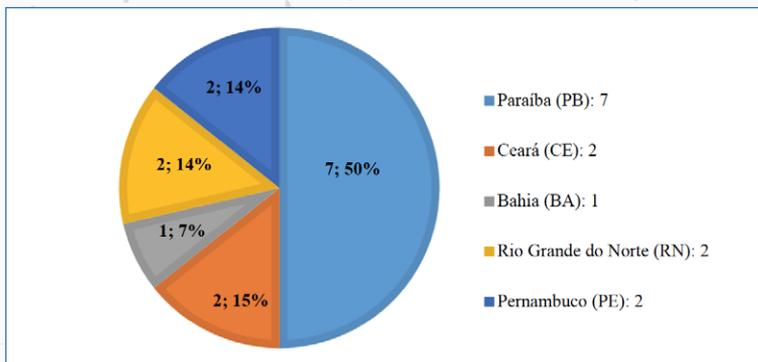
Google Acadêmico			
AUTOR (A) / TÍTULO/TIPO DE TRABALHO	PERIÓDICO	ANO	
1. CORSI, Margarida da Silveira; OLIVEIRA, Pedrina Carvalho de/ De Saint-Exupéry a Limeira: uma proposta de leitura comparativa de O Pequeno Príncipe/ Artigo	A Cor das Letras	2019	
SciELO			
Não foram encontradas produções a partir dos descritores utilizados			
Banco Digital de Teses e Dissertações			
Não foram encontradas produções a partir dos descritores utilizados			
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES			
AUTOR (A) / TÍTULO/TIPO DE TRABALHO	INSTITUIÇÃO	ANO	
1. CARMO, Liduina Maria do/ Literatura de cordel e o empoderamento feminino: uma proposta para o letramento literário em sala de aula/ Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	2021	
2. FREITAS, Betania Elisabete/ Um protótipo didático para o multiletramento com o gênero meme para um nono ano/ Dissertação	Universidade Federal do Ceará	2021	

3. AMARO, Thalita de Oliveira/ O letramento literário a partir do gênero cordel/ Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	2019
4. CAVALCANTE, Manoel Cleriston Luna/ O cordel na sala de aula: uma proposta para o letramento literário Feira de Santana 2019/ Dissertação	Universidade Estadual de Feira de Santana	2019
5. OLIVEIRA, Renata Maria Fernandes de/ Letramento literário: a mulher do cordel e a conscientização sobre violência no campo/ Dissertação	Universidade Estadual da Paraíba	2019
6. SILVA, Carla Alves da/ O fantástico e o maravilhoso na literatura de cordel: uma proposta de letramento literário/ Dissertação	Universidade Estadual do Ceará	2019
7. SILVA, Josue Rocha da/ Letramento literário e literatura de cordel: patativa vai à escola/ Dissertação	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2019
8. AZEVEDO, Lindaci Cavalcanti de/ A Leitura de Folhetos de Cordel: uma proposta de Letramento Literário a caminho da Formação do Leitor no 8º ano/ Dissertação	Universidade de Pernambuco	2018
9. Santos, Ênia Ramalho dos/ Literatura de cordel e identidade cultural: uma proposta para o letramento literário com folhetos de Leandro Gomes de Barros/ Dissertação	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2018
10. LIMA, Cleomenes Sales de. Letramento literário através dos cordéis: um caminho possível na educação de jovens e adultos / Dissertação	Universidade Estadual da Paraíba	2016
11. RAMOS, Ana Raquel Farias Lima/ A literatura de cordel na sala de aula: contribuições ao processo de letramento literário na EJA/ Dissertação	Universidade Estadual da Paraíba	2016
12. IZÍDIO, Maria Aparecida da/ O uso do folheto na formação do leitor literário: uma perspectiva de letramento literário/ Dissertação	Universidade de Pernambuco	2015
13. MEDEIROS, Maria Aparecida Fernandes/ O cordel no letramento literário da educação de jovens e adultos/ Dissertação	Universidade Estadual da Paraíba	2015
14 PEREIRA, Jose Tiago Marinho/ a formação de leitores na EJA: o letramento literário a partir do cordel/ Dissertação	Universidade Estadual da Paraíba	2015

Fonte: Elaboração própria (2022).

Acerca das informações acima, algumas análises foram possíveis: os trabalhos são oriundos da região Nordeste, em sua maioria do Estado da Paraíba (PB); 85,70% das produções são dissertações, a maior parte proveniente de mestrados profissionais; em qualquer dos resumos lidos não notamos discussões direcionadas ao letramento literário a partir do cordel mediante o uso do *padlet*; em alguns resumos percebemos a ausência de aspectos importantes que deve conter nesse tipo de texto, como objetivo, metodologia, fundamentação teórica e resultados alcançados. Sobre cada um desses pontos far-se-á considerações. No gráfico, a seguir, é apresentado o quantitativo de dissertações por estado e seus respectivos percentuais (%).

Gráfico 1 - Quantitativo de dissertações levantadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e distribuídas por Estado.



Fonte: Elaboração própria (2022).

É sabido que a literatura de cordel é uma manifestação da cultura popular, a qual teve início na Europa e chegou ao Brasil por volta do século XVIII. Essa literatura é conhecida em todo o país, porém é na região Nordeste que sua produção é acentuada (SOUZA; ALVES, 2018), em especial na Paraíba, cujo Estado é envolto por um mosaico de nomes que contribuem para dar visibilidade e o crescimento dessa produção folhetista. A exemplo, citamos Leandro Gomes de Barros, Rafael de Araújo Melo, conhecido como Rafael Poeta, Fernando Rocha dos Santos e Marinalva Bezerra de Menezes Santos (SOUZA; ALVES, 2018).

Consideramos que essa manifestação literária tem forte produção no Estado citado em razão da criação da Academia de Cordel do Vale da Paraíba, a qual é importante para o fomento à produção cordelista. Ademais, é regida de ciclos temáticos “[...] em que estão presentes desde a romances, contos maravilhosos, estórias de animais e anti-heróis, dentre outros. Além disto [...] pode-se incluir acontecidos de natureza física, como enchentes, secas, cheias [...]” (SOUZA; ALVES, 2018, n.p.).

Quanto às produções percebidas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 12 trabalhos (87,50%) são dissertações provenientes de programas de pós-graduação *stricto sensu* que ofertam mestrados profissionais. Essa modalidade de mestrado, de acordo com o Parecer CNE/CES 0079/2002, destaca estudos e técnicas diretamente voltadas à qualificação profissional (BRASIL,

2002). Esta é a única diferença existente em relação ao mestrado acadêmico.

Tendo em conta as proposições que essa modalidade de mestrado estabelece, as dissertações de Amaro (2019), Silva (2019b) e Pereira (2015) objetivaram, respectivamente: realizar um projeto de letramento a partir do gênero cordel, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, procurando levar aos alunos à leitura e à produção textual de forma significativa; propor uma estratégia de ensino de leitura literária lúdica e significativa a partir dos cordéis de metamorfose, com ênfase no Fantástico e no Maravilhoso, para a formação de leitores críticos, junto a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Sinfrônio Peixoto de Morais, localizada em Maracanaú-CE, por meio da sequência básica proposta por Cosson; e refletir como o uso da Literatura de Cordel pode, no processo de ensino-aprendizagem da EJA, contribuir para a formação de alunos leitores, capazes de interagir com as discussões no espaço da sala de aula através do texto literário.

Quanto à leitura dos resumos, observamos haver uma forte discussão acerca do letramento literário a partir do cordel, todavia não percebemos qualquer menção relativa ao *padlet*. Esse fato corrobora com o presente estudo, isto é, com o estado da arte aqui estruturado, cuja investigação mostra haver poucas pesquisas que exploram essa categoria de letramento e de gênero mediante o uso de uma ferramenta digital. Reforça, também, segundo Gonçalves e Morais (2019), que a proposta quanto ao uso do *padlet* se apresenta tênue, em especial com relação à sua aplicabilidade no ensino básico.

Diante o exposto, inferimos que a estruturação das pesquisas partiu das vivências experienciadas pelos pesquisadores no cotidiano escolar. Do conteúdo (cordel) explorado com os alunos para o alcance de propósitos e da reflexão quanto às ações a serem ressignificadas visando a promoção de aprendizagens. Além disso, da mobilização de práticas objetivando desenvolver a percepção crítica destes sujeitos e da ampliação de saberes para além dos muros da escola.

Destacamos, ainda, que dentre a leitura dos resumos inferimos que alguns destes não apresentaram em sua integralidade as prescrições apresentadas por Garrido (1993 *apud* FERREIRA, 2002) – objetivo geral da investigação, metodologia/procedimentos de

estudo, instrumento teóricos, as técnicas para a coleta dos dados, sujeitos e tratamento das informações, os resultados e as conclusões evidenciadas no arrolar do estudo – necessitando, assim, que se recorrêssemos à produção integral do trabalho para substantiar dados para a análise. Enquanto em outros, a organização das ideias – esboço temático, objetivo, metodologia, instrumentos de coleta de dados e sujeitos participantes – foram muito bem articuladas, como, a exemplo, as dissertações de Cavalcante (2019) e Medeiros (2015).

Sobre os trabalhos lidos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entendemos que as discussões se enveredam para caminhos diversos, partindo desde a promoção do letramento literário mediante estudo da literatura de cordel por meio de autoria feminina (CARMO, 2021), ao uso deste gênero como instrumento motivador para o desenvolvimento da leitura literária de alunos dos anos finais do ensino fundamental e da EJA (OLIVEIRA, 2019; SANTOS, 2018; RAMOS, 2016; MEDEIROS, 2015; PEREIRA, 2015).

Acerca das palavras-chave mais enfatizadas nos resumos, seguem: letramento literário, leitura, cordel, ensino, leitor. À vista disso, acreditamos que toda a discussão repercute o campo da leitura, na formação de sujeitos leitores capazes de apreender a leitura, em particular a leitura literária, proveniente de uma manifestação rica em culturalidade e criatividade, como é o cordel.

De acordo com Silva (2005), a leitura é construída a partir da composição do tecido verbal (e não verbal) que articula ideias e oportuniza a produção de conceitos com referenciais da realidade. É produção de sentidos que evoca múltiplos entendimentos entre os leitores. Em outras palavras, a leitura precede uma finalidade. Isto posto, o ato leitor precisa ser ensinado, e trabalhado, em especial pelo professor, de modo que os alunos possam exercer a cidadania com proficiência, atuar e participar de eventos de letramentos¹, refletir a prática leitora, assim como discutir o texto e ampliar o seu o

1 Soares (2002, 2008) nomina letramento a participação de sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita. A definição do termo rompeu as compreensões fronteiriças: ser letrado na sociedade contemporânea não se delimita a apenas saber ler e escrever (ROJO, 2009). Em uma sociedade cada vez mais de base tecnológica, com perspectivas culturais diversas, linguagens e semioses cujos textos mesclam-se para produzir novas contexturas, e novos significados, é preciso empoderar-se dos diversos letramentos para

repertório de leitura (PONTES, 2012) – neste caso, que esses seres sociais possam apreender o cordel como uma tessitura textual a ser percebida com potencialidades formativas.

De modo geral, as pesquisas analisadas, em sua maioria, apontaram que o letramento literário a partir do cordel sucedeu. Izídio (2015, p. 07), por exemplo, sinalizou que “[...] através da aplicação das oficinas de leitura literária, conseguimos aproximar o aluno do texto literário. Foi constatado, por meio da pesquisa, que com o contato efetivo com o folheto de cordel, o aluno pode ser estimulado à leitura, à humanização, à interação, vivenciando, dessa forma, o letramento literário”.

Reforçamos que diante das produções selecionadas para a análise e a discussão partindo do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não identificamos qualquer pesquisa nesta base que tenha feito alusão ao *padlet*. Já referente ao artigo coletado no Google Acadêmico, é discutida a questão do letramento literário tendo como aporte o cordel e o uso do *padlet*, cuja ferramenta serviu para os alunos, colaborativamente, qualificarem conhecimentos sobre esse gênero textual.

Posto isto, as pesquisas analisadas exploram a questão do letramento mediante o uso do cordel, porém apreendemos não haver uma atenção direcionada ao uso do *padlet* de forma efetiva para alcançar essa categoria de letramento mediante o uso do cordel. Neste sentido, o estudo aqui estruturado se mostra. Por conseguinte, a presente pesquisa lança-se inovadora, visto mostrar um estudo exploratório e descritivo sobre dado tema que ainda é pouco explorado, ou, ainda, que não focalizou em um nível de ensino que também necessita de ascendimentos (ensino básico), haja vista que o público que dele faz parte integra as tecnologias no cotidiano para propósitos diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos uma pesquisa do tipo estado da arte a respeito do letramento literário a partir do cordel mediante o

tornar-se cidadão profícuo e participativo, posicionar-se sobre elas e construir o saber dialogicamente.

uso do *padlet*. A partir dos resumos lidos pudemos observar que as investigações apresentam perspectivas diversas, partindo desde a leitura de cordel à realização de oficinais cordelistas para promover a sensibilização dos pesquisados quanto à riqueza textual e semântica que este gênero integra.

Sumariamente, parte significativa dos pesquisadores apontou que utilizar do cordel para promover o letramento literário apresentou caráter positivo e respondeu aos objetivos propostos nas investigações. Além disso, oportunizou: introduzir o cordel ao repertório leitor dos sujeitos sociais, favorecendo a estes expandir a prática leitora e o conhecimento quanto à variedade de gêneros textuais; qualificar o entendimento destes seres quanto a esse gênero textual; discorrer possibilidades de discussão temáticas (social, cultural, histórica, regional etc.); promover o letramento literário. Contudo, na percepção dos pesquisadores, houve uma contenção quanto às discussões relativas ao *padlet* e à promoção de aprendizagens colaborativas.

Portanto, realizar esse tipo de pesquisa foi essencial, visto que os estudos que integram o letramento literário a partir do cordel mediante o uso do *padlet* ainda se mostram tênues. Além disso, faz-se importante considerar a importância que o estado da arte gera, de maneira que amplia a visão acerca das produções indexadas e fortalece para o embasamento bibliográfico das pesquisas voltadas a dado tema.

O letramento literário mostra-se como uma categoria de letramento primordial para trabalhar gêneros textuais diversos, principalmente por poder congrega a literatura e a consecução da leitura literária. Sendo assim, quando utiliza-se o cordel para exprimir significados diversos e possibilidades de discussão múltipla, transcende o olhar crítico e perceptivo do leitor inerente à dinamicidade que esse gênero textual repercute. Além do mais, quando explorado a partir de uma ferramenta colaborativa, como é o *padlet*, unifica leitura, apreensão leitura, criticidade, dinamicidade e tecnologias.

REFERÊNCIAS

AMARO, Thalita de Oliveira. **O letramento literário a partir do gênero cordel**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2019.

AZEVEDO, Lindaci Cavalcanti de. **A Leitura de Folhetos de Cordel: uma proposta de Letramento Literário a caminho da Formação do Leitor no 8º ano.** 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CES n.º 79/2002, de 12 de março de 2002. Consulta sobre titulação de programa mestrado profissionalizante. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces079_02.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

CARMO, Liduina Maria do. **Literatura de cordel e o empoderamento feminino: uma proposta para o letramento literário em sala de aula.** 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2021.

CAVALCANTE, Manoel Cleriston Luna. **O cordel na sala de aula: uma proposta para o letramento literário Feira de Santana.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

CORSI, Margarida da Silveira; OLIVEIRA, Pedrina Carvalho de. De Saint-Exupéry a Limeira: uma proposta de leitura comparativa de O Pequeno Príncipe. **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 159-177, 2019. DOI: 10.13102/cl.v20i2.4923. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4923>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GALVÃO, André Luiz Machado; SILVA, António Carvalho. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Letras&Letras**, Uberlândia, v. 33, n. 2, jul/dez, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38630/21192>. Acesso em: 21 nov. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Luciane Mônica Mansano; MORAIS, Juliana Marcondes de. O uso do *padlet* no ensino: uma análise bibliométrica. **Revista**

Interdisciplinar de Tecnologias e Educação, Boituva, v. 5, n. 1, n.p, 2019. Disponível em: <http://rinte.ifsp.edu.br/index.php/RInTE/article/view/460/pdf>. Acesso em: 8 fev. 2021.

IZÍDIO, Maria Aparecida da Silva. **O uso do folheto na formação do leitor literário: uma perspectiva de letramento literário**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2015.

MEDEIROS, Maria Aparecida Fernandes. **O cordel no letramento literário da Educação de Jovens e Adultos**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suelly Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-30.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. *Padlet: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual*. **Revista Encantar**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/9077>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MOTA, Karine Matos; MACHADO, Thallyanna Paiva Pessanha; CRISPIM, Rayane Paes dos Santos. *Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores*. **Revista Redin**, Taquara, v. 6, n. 1, p. 1-8, out. 2017. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/647/503>. Acesso em: 8 fev. 2021.

OLIVEIRA, Renata Maria Fernandes de. **Letramento literário: a mulher do cordel e a conscientização sobre violência no campo**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

PELOSO, Silvano. **Medievo no sertão: tradição medieval europeia e arquétipos da literatura popular no Nordeste do Brasil [recursos eletrônicos]**. Natal: EDUFRN, 2019.

PEREIRA, Jose Tiago Marinho. **A formação de leitores na EJA: o letramento literário a partir do cordel.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil.** Curitiba: CRV, 2012.

RAMOS, Ana Raquel Farias Lima. **A literatura de cordel na sala de aula: contribuições ao processo de letramento literário na EJA.** 2016. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2018.

SANTOS, Ênia Ramalho dos. **Literatura de cordel e identidade cultural: uma proposta para o letramento literário com folhetos em Leandro Gomes de Barros.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assu, 2018.

SANTOS, Veridiano Maia. Literatura de cordel: uma possibilidade pedagógica na prática do cotidiano curricular e cultural da educação de jovens e adultos. **Revista Confluências Culturais**, v. 2, n. 2, p.17-26. set. 2013. Disponível em: <http://periodicos.univille.br/index.php/RCCult/article/view/26>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, Carla Alves da. **O fantástico e o maravilhoso na literatura de cordel: uma proposta de letramento literário.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019b.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso**: trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Josue Rocha da. **Letramento literário e literatura de cordel: Patativa vai à escola. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras)** – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019a.

SILVA, Patrícia Grasel da; LIMA, Dione Sousa de. *Padlet* como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 83-92, jul. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/86051/49407>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SILVA, Silvio Profirio da *et al.* Literatura de cordel: linguagem, comunicação, cultura, memória e interdisciplinaridade. **Raído**, Dourados, v. 4, n. 7, p. 303-322, jan./ jun. 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/603/539>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SOUZA, Gabriele de Oliveira; ALVES, José Helder Pinheiro. **Literatura de cordel na paraíba: novo século, novos (as) autores (as)**. In: **ENCONTRO NACIONAL SOBRE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, 7, 2018. Anais eletrônicos... Campina Grande**: Grande: Realize Editora, 2018, n.p. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45372>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 3, p. 47-62, 2007. Disponível em: <http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/zappone-m-h-y-modelos-de-letramento-literario-e-ensino-da-literatura-problemas-e-perspectivas-teoria-e-pratica-da-educacao-v-03-p-47-62-2007/>. Acesso em: 15 maio 2019.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.023](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.023)

A RELEITURA DURANTE PROCESSO DE ESCRITURA EM TEMPO REAL DE ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS

Rosely Pereira

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Integrante do grupo de pesquisa Ensino, Texto & Criação (ET&C) e do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), rosely.pereira@cedu.ufal.br;

Eduardo Calil

Professor da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), pesquisador do CNPq, coordenador do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), líder do grupo de pesquisa Ensino, Texto & Criação (ET&C); calil@cedu.ufal.br;

RESUMO

A releitura feita pelo escrevente do que está sendo linearizado durante seu processo de escritura é uma ação recursiva inerente ao processo redacional. Este estudo, através do uso do Sistema Ramos, método de coleta de dados capaz de registrar o manuscrito escolar em construção em contexto de sala de aula, pretende analisar as ações de releitura efetivadas por escreventes recém-alfabetizados. Através do filme-sincronizado gerado pelo Sistema Ramos, analisamos os momentos em que alunos efetivam releituras do que já foi linearizado para, em seguida, continuarem escrevendo seu manuscrito. Nosso material de análise é composto três processos de produção textual colaborativa, em que duplas de alunos deveriam escrever histórias inventadas. O material foi coletado em uma sala de aula de alunos do 2º ano escolar do Ensino Fundamental. Foram identificados 50 pontos de releitura, uma média de 16 releituras por manuscrito em construção. Classificamos as ações de releitura em quatro tipos: 1. releitura silenciosa, identificada através

da direção do olhar e movimentos das mãos e canetas; 2. releitura em voz alta, para si mesmo; 3. releitura em voz alta, para o parceiro; 4. releitura a pedido da professora. Essas ações podem vir acompanhadas de modificações sobre o que já foi escrito. Dentre as ações de releitura, observamos que um dos alunos da díade realizou mais releituras seguidas de alterações no que já havia escrito. Essas alterações modificaram ou rasuraram aspectos ortográficos e gramaticais.

Palavras-chave: Manuscrito escolar, Releitura, Produção textual, Rasura, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Os estudos em Crítica Genética (GRÉSILLON, 1994, BIASE, 2011) transformaram os manuscritos literários em objetos de estudo, oferecendo uma melhor compreensão dos caminhos percorridos pelo escritor antes de ter sua obra publicada. Nesse percurso do processo de escritura ganhou destaque a rasura, indicando os retornos e as releituras do escritor sobre aquilo que já havia sido escrito.

Influenciada por esse campo de investigação, Fabre (1990; 2002) estendeu as análises de rasuras aos manuscritos escolares, analisando 100 rascunhos escritos por alunos de faixa etária entre 6 e 7 anos de idade. A pesquisadora apontou que as quatro operações metalinguísticas indicadas pela rasura (supressão, substituição, deslocamento e adição) também estavam presentes nos rascunhos dos escolares.

Esses e outros estudos (PENLOUP, 1994; BORÉ, 2000; ALCORTA, 2001; PLANE, 2006) deram continuidade à análise de manuscritos escolares prontos, terminados, entregues ao professor para o pesquisador analisar, sobre os movimentos recursivos caracterizados pelas marcas de rasura na folha de papel.

A partir do aporte teórico-metodológico desse campo investigativo, a análise dos manuscritos escolares enquanto produto, que indicaria os “acidentes” do processo através das marcas de rasura, cede espaço aos registros e análises de processos de escritura em tempo real. Calil (1998, 2008), adotando uma metodologia diferenciada, filma alunos recém alfabetizados, escrevendo, em duplas, histórias e poemas inventados. Já em seus primeiros estudos, o pesquisador brasileiro analisava o diálogo entre os alunos da dupla e o que estava sendo linearizado durante o manuscrito escolar em construção no contexto de sala de aula. Na França, o trabalho de caráter semi-experimental (fora da dinâmica espontânea de sala de aula) de Doquet (2002) utilizou o programa Genèse du Texte, para registrar o processo de escritura individual de alunos entre 9 e 11 anos, registrando o movimento do cursor, mouse e teclado enquanto os alunos escreviam. Com este programa foi possível capturar os momentos exatos em que o aluno recuou, apagou ou substituiu certas palavras, porém não foi possível saber o porquê

dessas operações, e o que possivelmente pensou o aluno para excluir, acrescentar ou substituir certas palavras.

O processo de escritura é complexo envolvendo duas ações básicas, indissociavelmente relacionadas: a leitura e a escrita. Conforme Almuth Grésillon (2008), todo escrevente é, antes de tudo, seu primeiro leitor. Ao escrever, o escrevente defronta-se com aquilo que está pensando em escrever, aquilo que já foi linearizado e o que ainda irá linearizar na folha de papel, esse embate é caracterizado por Calil como “pontos de tensão” do processo escritural.

“Um texto se faz texto, no movimento entre o previsível e o imprevisível. Entre esses movimentos surgem alguns pontos de tensões, as tensões produzidas através do movimento recursivo são parcialmente apagadas do produto das práticas de textualização (o texto final), dando o efeito de uma certa unidade, produzindo a ilusão de homogeneidade e linearidade da escrita”. (CALIL, 2008, p.32).

Nesse estudo, iremos discutir a relação entre esses pontos de tensão e a releitura efetivada pelos alunos, em situações de produção textual colaborativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os pontos de tensão podem indicar um evento de releitura, como aponta o episódio abaixo, descrito em Calil (2004). Nesse episódio temos caracterizado o movimento recursivo do escrevente, durante o qual há uma releitura do escrevente.

Episódio 1. Fragmento do manuscrito produzido por Isabel e Nara, cujo título é “A mãe má”.

ISABEL?	(Lendo) ‘Era uma vez uma mãe muito má e ela era muito má com sua filha... i um dia ela...estava atrasada... ela?. podia pensá que era a mãe né? ... Um dia a filha estava... um dia ela... (rasurando ‘ELA’. Escrevendo ‘A FILIA’) Ó!..estava atrasada para a escola...i pediu para a mãe má...”
---------	---

Ao observarmos esse fragmento notamos um ponto de tensão que acontece quando Isabel interrompe a escrita e realiza uma releitura do que já havia linearizado, em seguida ela faz um comentário

a respeito do Objeto Textual por ela identificado. Isabel faz uma indagação: - “ela?... podia pensá que era a mãe né?”. O que está sendo mobilizado é o sentido que o pronome daria ao manuscrito a partir das relações com o que já estava escrito. Ou seja, nesse episódio temos caracterizado um evento de releitura, seguido por um momento de reflexão metalinguística que resultou numa rasura, esse movimento feito por Isabel tenta produzir unidade e coerência a história que estava sendo criada por ela e por Nara.

A escrita como um processo tem como característica fundamental o movimento recursivo. A dinâmica deste movimento é marcada por momentos de avanços e recuos, pelas idas e vindas sobre o que foi inscrito na folha de papel, podendo deixar marcas gráficas (rasuras) sobre o que está sendo produzido.

É por meio da análise do processo de produção textual que podemos observar as mudanças e dinâmicas destas ações recursivas associadas a releituras do manuscrito em curso.

METODOLOGIA

Tomamos como unidade de análise os textos dialogais estabelecidos entre as díades durante os três processos. Dois manuscritos foram produzidos pela mesma díade, To e Af, (EE_2015_001_D1, EE_2015_002_D1:), o primeiro com o título “**Branca de neve na era dos dinossauros**”, To foi o aluno responsável por escrever e Af ficou responsável por ditar a história, já o segundo manuscrito feito por eles não teve criação de título. O terceiro manuscrito cujo título é “**A luta entre o Capuchinho Vermelho e o Homem Aranha contra o Lobo Mau**” foi elaborado pela díade Ro e Lu (EV_2015_006_D4).

A proposta consigna das atividades subdivide-se em seis momentos seguindo o mesmo protocolo metodológico em todos os processos: 1. Organização da sala de aula; 2. Apresentação da proposta pela professora; 3. Combinação entre os alunos da história a ser inventada; 4. Inscrição/Linearização da história inventada na folha de papel; 5. Leitura/Revisão da história escrita; 6. Desenho livre enquanto as outras duplas terminam a tarefa.

Inicialmente a professora explicava sobre qual tema os alunos iriam criar suas histórias, posteriormente a prática era a seguinte: Acontecia o momento da combinação da história, ou seja, as díades

conversavam entre si para planejar como seria a invenção da história, após a combinação os alunos levantavam à mão sinalizando que já tinham pensado sobre o que escrever, então, a professora entregava-lhes uma folha e a caneta dizendo qual dos alunos iria escrever e qual iria ditar a história.

Quando os alunos terminavam os manuscritos eram orientados pela professora a fazer sozinhos uma releitura do texto, logo após esse processo, novamente a díade relia em voz alta a história para a professora e se caso precisasse faziam uma espécie de revisão em alguns pontos por ela indicados, ao final, os alunos recebiam uma folha A4 e caixas de lápis de colorir para que pudessem desenhar livremente, quase sempre os desenhos que eles produziam apresentavam alguma ligação com a história que eles produziram.

Para a realização do nosso estudo, de início, utilizamos como categoria de análise a releitura espontânea. Esta por sua vez divide-se em duas subcategorias: releitura em voz alta e releitura silenciosa. Vejamos a especificidade de cada uma: 1- Releitura silenciosa: É aquela que, como o nome já diz, o aluno a realiza silenciosamente. Podemos perceber, analisando os processos, que a releitura silenciosa acontece pelo movimento da cabeça, (de um lado ao outro), percorrer dos olhos sobre as linhas das folhas, algumas vezes podemos visualizar o bater dos lábios, como uma leitura silenciosa labial. 2- Releitura em voz alta: É a releitura oral, ou seja, aquela que podemos por meio da audição escutar e identificar exatamente qual palavra ou em que ponto do texto o sujeito está lendo.

O movimento de retorno ao texto como momento de releitura pode ser um índice importante da relação intrínseca entre sujeito, língua e sentido ao produzir um texto. Durante a análise dos três processos detectamos alguns Objetos Textuais¹ (OT) (CALIL, 2008, 2016, 2018), problemas identificados e sinalizados pelos alunos ao longo do manuscrito em construção.

Para realizar a captura multimodal dos processos de escrita em tempo e espaço real utilizamos como método de coleta o

1 Objeto Textual é caracterizado pelo momento em que o aluno "trava" o processo de escrita para refletir sobre essa pausa provoca a interrupção do fluxo do texto. (CALIL, 2019)

Sistema Ramos². (CALIL, 2020). Por meio do (SI) pudemos ter acesso à exatamente tudo aquilo que os alunos combinavam, escreviam e reformularam durante a criação e elaboração dos manuscritos, para isso, foi necessário transcrever os três processos. Por essa razão, a seguinte etapa da pesquisa correspondeu à realização das transcrições dos três processos de escrita³. o trabalho de transcrição⁴ exigiu o uso de normas e a indicação de sinais específicos a serem seguidos.

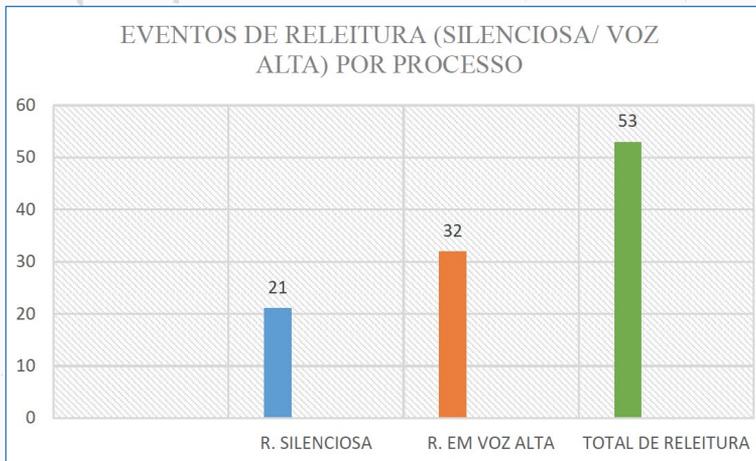
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após efetuarmos as transcrições minuciosas dos três processos de escrita, desenvolvemos uma análise micro genética, buscando compreender o que se passa ao longo de cada processo. Em um primeiro momento, foi feito um estudo quantitativo buscando quantificar e descrever as ocorrências de releituras ao longo dos três processos de escrita, para tal, fizemos uma quantificação dos momentos de retornos ao texto como evento de releitura espontânea, em voz alta e silenciosa, todas realizadas pelos alunos durante a elaboração dos manuscritos.

Vejamos o gráfico 1:

- 2 O Sistema Ramos é um novo método construído para a captura multimodal, simultânea e sincrônica de processos de escrita em tempo e espaço real da sala de aula. (CALIL, 2020).
- 3 A cada transcrição feita, foi realizado um processo de revisão da transcrição, que foi desenvolvido por supervisores para dinamizar o trabalho de transcrição. A compreensão de um processo de escrita indica um trabalho sistemático de revisão sobre o texto escrito, desse modo durante a revisão, foram esclarecidas questões que envolveram não só o processo de transcrição como também a dinâmica da escrita, compondo assim, um rico material para análise.
- 4 Tal trabalho incluía um movimento de transcrição que assentava sobre a "redação conversacional", isto é, transcrevemos o texto que está sendo produzido a partir da combinação oral da história criada pela diáde.

Gráfico 1:

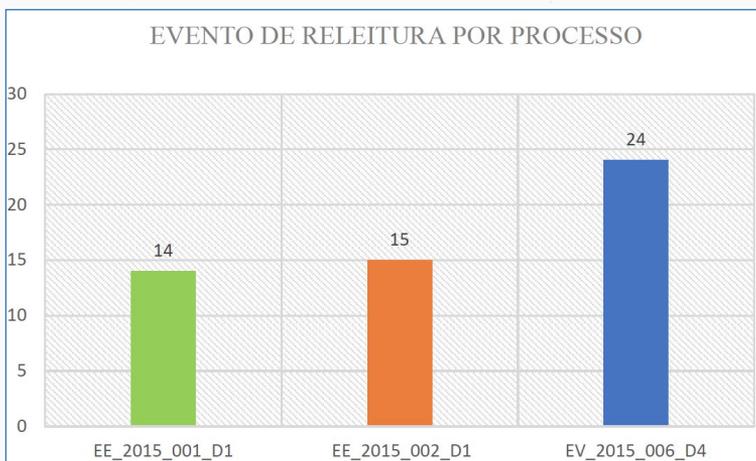


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Como vemos no gráfico apresentado, em nossas análises identificamos eventos de releitura silenciosa e eventos de releitura em voz alta nos três processos analisados. Foram quantificados um total de 53 eventos de releitura, dos quais 32 corresponderam a releitura em voz alta e 21 foram classificados como releitura silenciosa.

Vejam a seguir o gráfico 2 demonstrando a quantidade de releitura realizada por processo.

Gráfico 2:

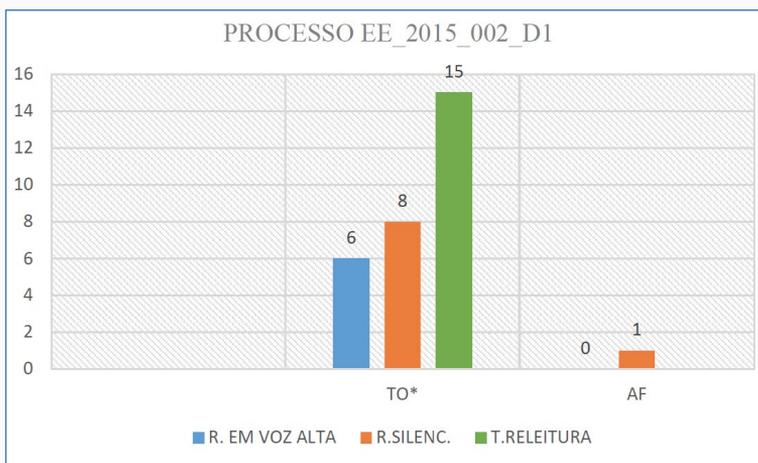


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Observamos que o processo EV_2015_006_D4, apresenta um maior número de releituras, com o total de 24 pontos de releitura. Em sua maioria realizados por Ro que foi o aluno escrevente. Verificamos que esse processo é o mais extenso, ou seja, é o manuscrito com maior número de linhas, somando um total de 154 palavras escritas em 24 linhas, por sua vez, o processo EE_2015_001_D1, apresentou a menor quantidade de eventos de releitura: 14. A maior parte efetivada pelo aluno To (aluno ditante). Em relação à extensão do texto escrito, esse manuscrito é o que apresenta o menor número de linhas, com total de 68 palavras escritas em 8 linhas. O processo 002, da mesma dupla (EE_2015_002_D1) indicou 15 eventos de releitura, a maioria deles realizados por To com total de 14, já Af realizou apenas 1 evento de releitura. Em relação à extensão do texto escrito, esse processo apresentou um total de 13 linhas com 123 palavras escritas.

O gráfico a seguir demonstra a quantidade de eventos de releitura silenciosa e releitura em voz alta realizados no processo EE_2015_002_D1:

Gráfico 3:



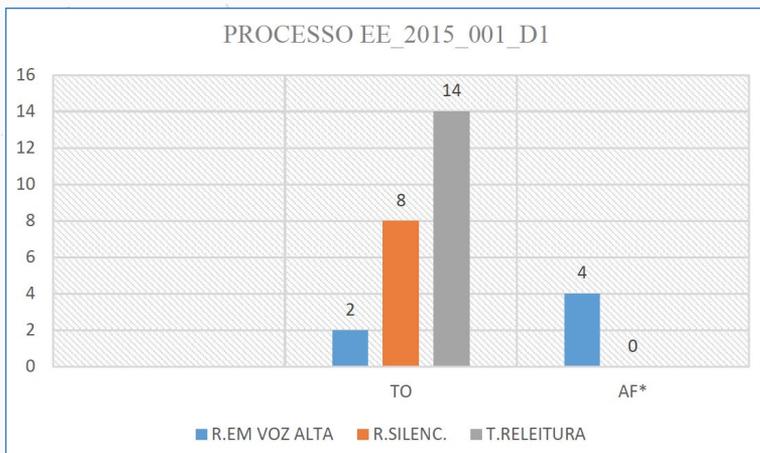
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Constatamos que no processo EE_2015_002_D1 houve um total de 15 eventos de releitura silenciosa e releitura em voz alta realizados por ambos os alunos. Sendo 6 (seis) pontos de releitura em voz alta, realizados por To (aluno escrevente), já Af não realizou

nenhuma releitura em voz alta. Identificamos também 8 (oito) eventos de releitura silenciosa realizados por To, enquanto Af (aluno ditante) realizou apenas 1 (um) evento de releitura silenciosa.

Vejamos no gráfico a seguir, a quantidade de eventos de releitura silenciosa e releitura em voz alta no processo EE_2015_001_D1:

Gráfico 3:

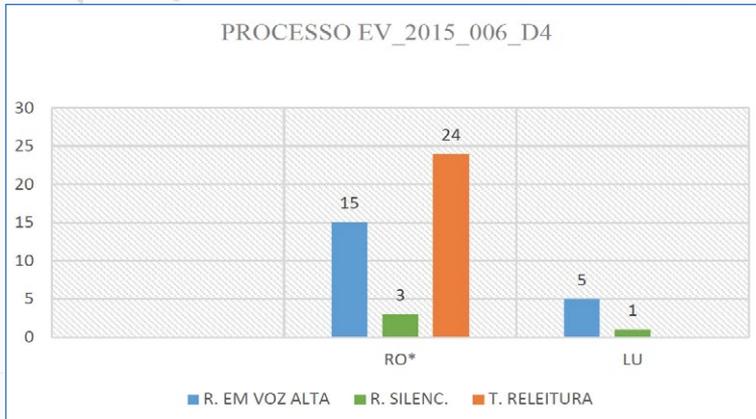


Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Constatamos que no processo EE_2015_001_D1 houve um total de 14 eventos de releitura silenciosa e releitura em voz alta realizados por ambos os alunos. Sendo 2 (dois) pontos de releitura em voz alta, realizados por To e 4 (quatro) realizados por Af. Identificamos também 8 (oito) pontos de releitura silenciosa realizados por To (aluno ditante). Enquanto, Af (aluno escrevente) não realizou nenhuma releitura silenciosa.

O gráfico a seguir demonstra os eventos de releitura realizados por Lu e Ro durante a criação do manuscrito EV_2015_006_D4:

Gráfico 4:



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

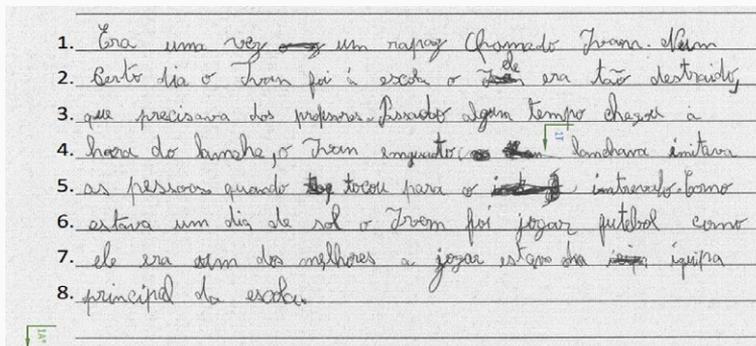
Quantificamos um total de 24 eventos de releitura silenciosa e releitura em voz alta realizados por ambos os alunos. Sendo 15 eventos de releitura em voz alta feitos por Ro (aluno escrevente) e 5 (cinco) realizados por Lu. Identificamos 3 (três) eventos de releitura silenciosa realizados por Ro, enquanto Lu (aluno ditante) realizou apenas, 1 (um) evento de releitura silenciosa.

EPISÓDIO COM EVENTOS DE RELEITURA:

Episódio 2: Releitura silenciosa, gerando produção de rasura.

Vejamos abaixo o texto dialogal (TD) retirado da transcrição do processo EE2015_001_D1.

Figura 1 – Manuscrito escolar produzido pela dupla AF* e TO no dia 02 02 2015 (EE2015_001_D1)



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

Figura 2 – Imagem extraída do vídeo do processo EE2015_001_D1, mostrando o aluno TO, responsável por ditar a história, puxando a folha e pegando a caneta da mão do aluno AF*, responsável por escrever a história. TD1 EE2015_001_D1_AF* T_00:24:20 – 00:24:56



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar

392. TO: (Afonso acabou de linearizar 'hora do lanche, o Ivan enquanto', linha 4, Tomás ditando a continuação) ...o Ivan lanchava...
393. AF*: ...o [o]... (Escrevendo o 'i' minúsculo) ...i [i]... (Sobrescrevendo o 'i' maiúsculo [i IV]...)
394. TO: (Olhando atentamente para o que já foi linearizado, **lendo em silêncio**) **Espera aí!** (Pegando a caneta da mão de Afonso) **Tem alguma coisa mal.**
395. AF*: (Tomando a caneta da mão de Tomás) Mas não po... não podes escrever. (To concordando com a cabeça e devolvendo a caneta)
396. TO: (Virando a folha de papel para si e **lendo em silêncio** o que já foi linearizado. Essa ação é acompanhada de uma pausa de 8 segundos) **Espera aí.** (Tentando novamente pegar a caneta da mão de Afonso, que não a entrega) **Põe aqui um risco.** (Apontando com o dedo indicador na linha 2)
397. AF*: (Perguntando) Aonde?
398. TO: (Apontando, na linha 2, a segunda inscrição da palavra 'Ivan') **Aqui.** (Af rasurando [ivan]) **Põe por cima 'ele'** (Afonso linearizando 'ele' [ele] acima de 'Ivan', na linha 2) Anda... (Continuando a ditar, na linha 4, a partir de [o Ivan enquanto i lv]) Ivan...

Identificamos no TD1, estabelecido entre os 00:24:20 – 00:24:56, uma ação de releitura silenciosa, efetivada pelo aluno ditante To. O primeiro momento de releitura teve início no turno 394, durante a linearização do nome 'Ivan', na linha 4, quando o aluno ditante parece ter reconhecido algum problema ao dizer: "Tem alguma coisa mal.". A direção do olhar do aluno To e o intervalo de

tempo de quase 10 segundos, indica que ele relê a história desde o início. Durante essa ação, nos turnos 394 e 396, o aluno To reconhece a inscrição, por duas vezes, do nome 'Ivan', na linha 2, onde estava escrito: 'Certo dia o Ivan foi à escola o Ivan era tão distraído.'. O reconhecimento dessa repetição é acompanhada por enunciações que orientam a realização de uma rasura sobre a segunda ocorrência de 'Ivan', na linha 2: 'Põe aqui um risco' e 'Põe por cima 'ele'.

Não há um comentário que possa justificar a rasura, mas está implícito um conhecimento implícito sobre a repetição de palavras, relacionando a ação de releitura, e sua consequente rasura, à identificação de um objeto textual coesivo.

Vale notar que essa ação de releitura silenciosa ocorreu na linha 4, mas seu efeito (a substituição do nome 'Ivan' pelo pronome "ele") incidiu na linha 2, produzindo uma pequena melhora na construção do enunciado escrito: 'Certo dia o Ivan foi à escola o Ivan ele era tão distraído'.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Associamos os eventos de releituras realizados pelos alunos aos objetos textuais, com o fim de quantificar e descrever o número de retornos como momentos de releitura e a sua relação com o manuscrito produzido.

Por meio das análises realizadas pudemos evidenciar que a releitura tem um papel fundamental durante o processo de escrita, pois, quando os alunos retornam sobre o que já estava linearizado fazendo uma releitura, quase sempre as releituras geraram modificações para atribuir qualidade e sentido a história que estavam criando. Isso porque uma ação de releitura pode ou não gerar um ponto de tensão. Ou seja, os alunos podem realizar ou não operações metalinguísticas quando releem o que já haviam escrito.

A releitura pode ser feita quando o escritor está produzindo o manuscrito ou após, quando o escrevente ou ditante interrompe o fluxo da escrita e faz um retorno ao que já havia linearizado, relendo alguma palavra, frase ou algum trecho mais longo do manuscrito.

Constatamos que nem todo retorno está claramente caracterizado como uma releitura. Em alguns momentos, os alunos

retornaram ao que foi linearizado alterando pequenos problemas como acentuação gráfica ou ortografia. Por esse motivo, nossa pesquisa aponta para a releitura como um componente que pode contribuir para melhorar a qualidade da história em construção, considerando que ao realizar esse evento, o aluno tenta de alguma maneira ser compreendido com maior clareza por seu interlocutor.

Durante as análises desenvolvidas observamos que há uma afinidade intrínseca, baseada no movimento de ir e vir, entre escrever, ler, reler, rasurar e reescrever e os eventos de releituras são componentes presentes em todo esse processo.

Enfim, ainda há poucos estudos analisando o papel da releitura durante a produção de texto em ato. Através desse estudo podemos desenvolver diversas investigações futuras que serão relevantes para o campo da Genética Textual e para outros campos de estudo. Nosso objetivo é dar continuidade a esse estudo realizando novas investigações mais profundas em processos de escritura e fazer uma análise de toda a dinâmica processual da elaboração de manuscritos escolares de novas díades. Podemos realizar um estudo identificando os momentos em que acontecem um evento de releitura e se há diferenças entre rele uma letra, uma palavra ou uma frase, um parágrafo ou o texto inteiro e como a releitura se relaciona com o conhecimento linguístico dos alunos escreventes, ou ditantes. Outras investigações que podem ser feitas, como por exemplo, é descobrir: O que os alunos recém-alfabetizados releem em seus próprios manuscritos?, ou Qual a “extensão” do texto relido e se a releitura interfere ou não na produção de manuscritos escolares mais longos?.

Essas pesquisas e estudos favorecem o avanço e a descoberta de novas metodologias que possam colaborar com o ensino e a educação.

REFERÊNCIAS

CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas.** Londrina: Eduel, 2004.

CALIL, E. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CALIL, E. **The meaning of words and how they relate to the ongoing text: A study of semantic comments made by two 7-year-old school-children**. *Alfa*, v.60, n.3, p.531-555, 2016.

CALIL, E.; PEREIRA, L. **Early recognition of spelling problems in stories invented by two newly literate pupils: when and how they happen**. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.1, p.91-123, 2018.

CALIL, E. **Ramos System: method for multimodal capture of collaborative writing processes in pairs in real time and space in the classroom**. *Alfa*, São Paulo, v.64, 2020.

CALIL, E. **O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma diáde de alunos de 7 anos de idade**. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.3, p.531-555, 2016a.

FELIPETO, S. **Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental**. *Alfa*, São Paulo, v.63, n.1, p.133-152, 2019.

GÓES, M. C. R. de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 50. Abr, p. 9-25, 2000, ISSN 1678-7110.

LUNA, M. J. D., SPINILLO, A. G.; RODRIGUES, S. G. (Eds.). **Leitura e Produção de Texto**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 51-80.

PIOLAT, A. *Writers' assessment and evaluation of their texts*, C. Clapham and D. Corson (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, Volume 7.: *Language Testing and Assessment*, 1997, p.189-198.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SPINILLO, A. G. Análise de Erros e Compreensão de Textos: **Comparações entre Diferentes Situações de Leitura**¹. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Out-Dez 2012, Vol.28 n. 4, p. 381-388.

SPINILLO, A. G. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 50, n. 1, p. 32-39, jan.-mar. 2015.